This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Acerca de este libro

Esta es una copia digital de un libro que, durante generaciones, se ha conservado en las estanterías de una biblioteca, hasta que Google ha decidido escanearlo como parte de un proyecto que pretende que sea posible descubrir en línea libros de todo el mundo.

Ha sobrevivido tantos años como para que los derechos de autor hayan expirado y el libro pase a ser de dominio público. El que un libro sea de dominio público significa que nunca ha estado protegido por derechos de autor, o bien que el período legal de estos derechos ya ha expirado. Es posible que una misma obra sea de dominio público en unos países y, sin embargo, no lo sea en otros. Los libros de dominio público son nuestras puertas hacia el pasado, suponen un patrimonio histórico, cultural y de conocimientos que, a menudo, resulta difícil de descubrir.

Todas las anotaciones, marcas y otras señales en los márgenes que estén presentes en el volumen original aparecerán también en este archivo como testimonio del largo viaje que el libro ha recorrido desde el editor hasta la biblioteca y, finalmente, hasta usted.

Normas de uso

Google se enorgullece de poder colaborar con distintas bibliotecas para digitalizar los materiales de dominio público a fin de hacerlos accesibles a todo el mundo. Los libros de dominio público son patrimonio de todos, nosotros somos sus humildes guardianes. No obstante, se trata de un trabajo caro. Por este motivo, y para poder ofrecer este recurso, hemos tomado medidas para evitar que se produzca un abuso por parte de terceros con fines comerciales, y hemos incluido restricciones técnicas sobre las solicitudes automatizadas.

Asimismo, le pedimos que:

+ *Haga un uso exclusivamente no comercial de estos archivos* Hemos diseñado la Búsqueda de libros de Google para el uso de particulares; como tal, le pedimos que utilice estos archivos con fines personales, y no comerciales.

+ *No envíe solicitudes automatizadas* Por favor, no envíe solicitudes automatizadas de ningún tipo al sistema de Google. Si está llevando a cabo una investigación sobre traducción automática, reconocimiento óptico de caracteres u otros campos para los que resulte útil disfrutar de acceso a una gran cantidad de texto, por favor, envíenos un mensaje. Fomentamos el uso de materiales de dominio público con estos propósitos y seguro que podremos ayudarle.

+ *Conserve la atribución* La filigrana de Google que verá en todos los archivos es fundamental para informar a los usuarios sobre este proyecto y ayudarles a encontrar materiales adicionales en la Búsqueda de libros de Google. Por favor, no la elimine.

+ *Manténgase siempre dentro de la legalidad* Sea cual sea el uso que haga de estos materiales, recuerde que es responsable de asegurarse de que todo lo que hace es legal. No dé por sentado que, por el hecho de que una obra se considere de dominio público para los usuarios de los Estados Unidos, lo será también para los usuarios de otros países. La legislación sobre derechos de autor varía de un país a otro, y no podemos facilitar información sobre si está permitido un uso específico de algún libro. Por favor, no suponga que la aparición de un libro en nuestro programa significa que se puede utilizar de igual manera en todo el mundo. La responsabilidad ante la infracción de los derechos de autor puede ser muy grave.

Acerca de la Búsqueda de libros de Google

El objetivo de Google consiste en organizar información procedente de todo el mundo y hacerla accesible y útil de forma universal. El programa de Búsqueda de libros de Google ayuda a los lectores a descubrir los libros de todo el mundo a la vez que ayuda a autores y editores a llegar a nuevas audiencias. Podrá realizar búsquedas en el texto completo de este libro en la web, en la página `http://books.google.com`

A 463793

GENERAL LIBRARY
—OF—
UNIVERSITY OF MICHIGAN.

PRESENTED BY
Spanish Exhibit, World's Fair,
Chicago 1893

~~3.10.3.2.~~
860.5-
C34

BIBLIOTECA DEL MAESTRO

(SEGUNDA SERIE)

LA
ENSEÑANZA DEL IDIOMA

POR

46212

JOSÉ DE CASO

PROFESOR DE FILOSOFÍA EN LA UNIVERSIDAD CENTRAL
Y EN LA INSTITUCIÓN LIBRE DE ENSEÑANZA.

BARCELONA
LIBRERÍA DE JUAN Y ANTONIO BASTINOS, EDITORES
calle de Pelayo, núms. 52 y 54.

1889

17253

ES PROPIEDAD

Imprenta de la Viuda de Hernando y C.ª, calle de Ferraz, núm. 13.

AL EXCMO. SEÑOR

D. Antonio María García Blanco.

Frecuentemente, al escribir este libro, he sentido la necesidad de estampar el nombre de V. al pie de muchas de sus páginas. No me he resuelto á hacerlo, sin embargo, porque ¿cómo decir en una serie de notas las deudas que mi pensamiento ha contraído con el suyo en todas las cuestiones referentes al lenguaje? ¡Y si hubiera sido eso sólo!... Pero yo no he podido olvidar que su cátedra de Hebreo fué para mí, y para todos los que á dicha tuvieron frecuentarla, revelación de algo más que de los secretos de una lengua: revelación del arte de la enseñanza; porque todos vimos en V., no simplemente un catedrático, sino un MAESTRO. *¿Pueden compendiarse revelaciones así en un catálogo de citas? Por mi parte, no lo intento. Prefiero ver su nombre, mejor que al pie de algunas páginas, al frente de todas. No tema V. presidirlas: no es para ponerlas bajo su salvaguardia; mi único deseo es que acepte V. la obra como testimonio de gratitud de un discípulo y como prenda de cariño de un alma amiga.*

José de Caso.

Madrid 6 de Enero de 1889.

I.

Algunos hechos y un principio por vía de introducción.

Cuenta Mr. Breal (1) que un profesor de idiomas, compatriota suyo, decidido á aprender el alemán, se fué á la propia Alemania; pero no sin meter antes en su maleta una gramática, un diccionario y una colección de temas y de versiones.

«Apenas llegó, puso manos á la obra. Como la naturaleza lo había dotado de buena memoria y el trabajo no lo asustaba, dividió su gramática en siete ú ocho partes, y la devoró en una semana. Declinaciones... conjugaciones... adverbios, prefijos y preposiciones... sintaxis: todo lo estudió. Quedaba el cuadro de 248 verbos irregulares; lo distribuyó en dos partes, y lo aprendió en los dos últimos días. La gramática alemana estaba vencida.

»Corrió á la Universidad para aquilatar la fuerza adquirida. Pero ¡ay! en vano aguza el oído; en vano intenta interpretar los más mínimos movimientos de los labios del profesor; en vano pasó de una primera clase á otra segunda. Ni una palabra, ni una traido-

(1) En una conferencia sobre el tema *Cómo se aprenden las lenguas extranjeras*. Puede verse traducida en el *Boletín de la Institución libre de Enseñanza*, tomo X, págs. 117-121 y 132-137.

ra palabra quiso penetrar hasta su entendimiento. «¿Qué digo?—exclama el protagonista de esta historia.—Yo no distinguía ni una sola de las formas gramaticales que acababa de estudiar; no reconocí uno solo de los verbos irregulares tan recientemente aprendidos; y, no obstante, debían salir muchísimos de la boca del orador.»

»Nuestro compatriota se desconcertó un momento. Pero recordó que, después de todo, no había aprendido más que el esqueleto de la lengua, y que le faltaba el vocabulario. Acordándose de que en el colegio había aprendido el *Jardín de las raíces griegas*, púsose á buscar en las librerías un manual de raíces alemanas; encontró uno con mil raíces. Era poco para una lengua tan rica. «Mil raíces—se dijo al fin, después de haber contado y recontado las columnas del libro—es siempre una victoria sobre el enemigo.» En cuatro días había aprendido la lista de memoria. «Corrí á la Academia—continúa.—Representaos, si podéis, el abatimiento en que caí después del primer cuarto de hora de clase, cuando tuve que confesarme á mí mismo que me encontraba exactamente en idéntico estado que el primer día.»

»Después de ensayar infructuosamente otros caminos que no interesan aquí, concibió un recurso desesperado. «Quedaba—escribe—un solo medio, pero tan extraño, tan insólito, tan heroico, diría, que no me atrevía á proponérmelo desde luego: era ¡aprender el diccionario de memoria! Después de todo, ¿por qué no? Treinta mil palabras, á mil palabras por día, era asunto de un mes. Al cabo de ese mes hallaba mi recompensa—la más bella de las recompensas—¡una lección entendida por fin en la Universidad!» Y en efecto, dió cima á esa lucha titánica. «El día 30—prosigue—volví la última página. Aquella tarde fuí á buscar mi corona... Para comprender lo que me pasó,

es preciso haber profundizado la cuestión del lenguaje como he podido hacerlo desde entonces. ¡No entendí una palabra!... ¡ni una sola palabra!»

»Para colmo de humillación, encontró obreros franceses, compañeros de viaje, que habían partido con él, y que habían aprendido por completo el alemán durante su trabajo. Es que se instruían, no en la escuela de las palabras y de los diccionarios, no en las páginas inanimadas, sino en la escuela de las cosas y á su vista. Como conocían los útiles, las primeras materias, las operaciones, todo el mecanismo de su oficio, sabían de antemano el sentido de las frases. La realidad les servía de profesor de idiomas.

»Me complazco, sin embargo, en añadir que el autor de estas memorables tentativas concluyó por llegar al fin tan deseado. Observando á los niños, la luz se le apareció súbitamente. Volvió de Alemania sabiendo el alemán, que hoy enseña con gran éxito en una de las escuelas municipales del Sena.»

¿No es ésta una historia singular? Á mí me recuerda un lance peregrino de Guillermo Meister, el personaje de Goethe, cuando, niño aún, organizó una representación dramática en unión con otros actores infantiles. La improvisada compañía pasó días felicísimos, muy afanada en preparar la escena, las decoraciones y el vestuario, con el mayor lujo de pormenores, hasta que llegó el momento solemne de alzarse el telón. Pero ¡oh desventura! entonces, cuando se hizo el silencio en la sala, el público notó que reinaba un silencio no menos profundo entre los actores: como que no abrían la boca, ni sabían qué decir ni qué hacer, sino mirarse los unos á los otros, azorados y sudando por todos los poros. Es que, entre los preparativos, se habían dejado uno en el tintero: la pieza que debían representar. No habían

aprendido ninguna. Exactamente lo mismo que el profesor francés se fué á la Universidad, bien pertrechado de gramática, de raíces, de diccionario y de todas las cosas referentes al alemán, salvo el alemán.

Y no se diga que esto es poner las cosas en caricatura: porque prometerse *saber oir* y *hablar* un idioma que no se ha oído ni hablado nunca, sino sólo *visto* en las páginas de un libro, es como querer la respuesta antes de entregar la carta. Y ese es, sin embargo, el problema que hemos aspirado á resolver durante mucho tiempo, rindiendo culto heroico á la teoría en la enseñanza de las lenguas, hasta el punto de anteponerla á la práctica, como si ella fuese el antecedente y la otra la consecuencia. Llevada esta inversión con lógica inflexible hasta el último extremo, conduce á casos puntualmente semejantes al del profesor francés, y que abundarán sin duda en la memoria del lector. El ejemplo que menciono no es, pues, extraordinario; es pura y simplemente típico.

Pero ¿qué tiene que ver todo esto con el aprendizaje de la lengua nacional? En mi sentir, no poco; porque un idioma, por ser nuestro en ciertos límites, no deja de ser idioma; y cuando se trata de aprender acerca de él lo que prácticamente no se sabe, eso tan extraño se nos antoja como si de luengas tierras procediese. Convéngase al menos en que la situación de un niño con respecto al habla nativa es algo análoga á la de un rico hacendado que conoce palmo á palmo cierta zona de sus extensas posesiones, pero que nunca ha puesto el pie en las restantes. Estas últimas serán tan suyas como la otra; pero, si un día le ocurre conocerlas, tendrá que recorrerlas y explorarlas lo mismo que si fuesen las del vecino. Todo lo más que puede suceder es que la afinidad de los parajes ignotos con los familiares, por ser partes continuas de un mismo trozo de terreno, le allane la

exploración, pero no que se la evite. Y es lo que importa notar aquí, volviendo al tema. El resultado natural de la enseñanza del idioma debe ser que el niño extienda su *uso*, en la medida más amplia posible, fuera de los límites en que se encierre al comenzarla. ¿Logrará ese progreso mediante el simple estudio teórico, suponiendo—y es un abuso de hipótesis —que el aprender un libro de memoria fuese un estudio? Si se tratase de una lengua extranjera, ya se ha visto que no; y un razonamiento por analogía, como el que acaba de apuntarse, anticipa que, tratándose de la propia, tampoco. Pero no lo fiemos todo al razonamiento, y remitámonos á la prueba.

Recordemos un niño de esos que aprendían aún por el sistema abstracto y rutinario, que nuestros maestros y pensadores de hoy, de acuerdo con los de todos los países cultos, se esfuerzan en reformar. Recordémoslo, con la convicción de que es útil mantener despierta esa memoria, y poner de continuo el cuadro de la experiencia pasada ante todos los que deben ayudar al magisterio en su empresa reformista, singularmente los padres, porque el olvido de tales enseñanzas puede llevar á los unos á seguir pidiendo aún para sus hijos lo que entienden que no deben darles ya los otros. ¿No hay padres que se niegan á llevar sus niños á las escuelas de párvulos, porque, no esperando verlos de pendolistas á esa edad, no comprenden qué tengan que hacer allí? ¿Y no hay madres que, discurriendo de análoga manera, tampoco mandan á sus niñas? ¿A qué? como ellas dicen. ¿Van á aprender tan temprano á recoser la ropa?

Figurémonos, digo, un niño de esos que han aprendido en generaciones pasadas, acerca del idioma, lo que colmaría aún los deseos de estos padres, es decir, á leer y escribir mecánicamente—no más

que mecánicamente—y á recitar su gramática de memoria. Suponed que lo tenéis en vuestra presencia, y que lo vais á someter á la prueba anunciada. Ante todo ponéis en sus manos un libro fácil; elegís un pasaje sencillo, y le invitáis á leerlo. Notad bien el efecto de vuestra invitación: es como si hubieseis dado una orden de ataque ó la voz de ¡fuego! Asistís á una explosión cuyos desastres no se prevén. No os pongáis al paso de las palabras que salen de su boca, porque se ha oído el ¡sálvese quien pueda! y todas se precipitan en deshecha confusión, atropellando por cuantos accidentes siembra la ortografía en su camino. ¿Adónde van con tanta prisa? ¡Quién sabe! Lo único positivo es que vosotros perdéis la cabeza y el lector el aliento. ¿Pero eso será la natural fogosidad de la infancia? Puede... Mientras se averigua, entreteneos en pedir al joven gramático algunas noticias sobre la vida y milagros de aquellas palabras, de que no habéis podido informaros vosotros por la rapidez de su fuga. ¡Oh dolor! Él tampoco ha podido enterarse de lo que hacían allí antes de su partida. Las voces técnicas, abstractas ó un tanto cultas, si alguna hubiera, pertenecen naturalmente al mundo de los misterios insondables. En cuanto á las familiares y corrientes, ya veréis á qué queda reducida la familiaridad de muchas, cuando presenciéis el fenómeno, al parecer extraordinario, de que el niño no comprenda frases, compuestas en su totalidad de esas palabras, como el sentido del conjunto no represente una idea familiar para él, es decir, como no esté habituado á *usarlas* en expresiones que traduzcan aquella idea.

Si no parecen suficientes para juzgar los datos de este examen, podéis continuarlo en otra forma. Haced que el niño resuma oralmente el pasaje en cuestión; notad hasta qué punto se acerca á la verdad del

texto lo que os refiere (porque puede darse el caso de que inocentemente levante al autor los más falsos testimonios); notad, además de lo que dice, su modo de decirlo, las palabras que emplea, las frases que construye, si es que queréis apreciar, no sólo cómo entiende la lengua usada por vosotros, sino cómo la usa él. Y, en fin, dado que aún os quede alguna duda, pedid el resumen escrito del mismo pasaje para avalorar el arte del examinando en esta nueva forma de expresión. ¿Quién sabe? Quizá emulará las maravillas ortográficas de aquella señorita que, para dar á un doncel la triste nueva de que *estaba ya* prometida á otro, empezaba su epístola escribiendo: «Mi *coracon estalla* comprometido.»

No se arrugue el ceño, clamando que es una abominación esto de comparar á un alumno de gramática con esa señorita. ¿Pues han sido alumnas de astronomía muchas jóvenes que *estallan* ortográficamente en los propios términos? Y, para cortar discusiones, volvamos al sexo masculino, ya que la pedagogía se ha creído dispensada hasta aquí de atar lenguas ni plumas femeninas con trabas gramaticales. Volvamos al sexo masculino, pero no ya para examinar al primer individuo que se presente, sino á uno elegido con las precauciones necesarias á fin de evitar sorpresas que desorienten al examinador.

Lo que quiere decir esto de las sorpresas es muy sencillo. Puede ocurrir que el individuo puesto á prueba fuese hijo de una familia culta, habituado á oir hablar de una manera selecta á sus padres y á las personas que frecuentan su trato; es posible además que esos mismos padres le hayan hecho leer buenos libros, ejercitado en la ortografía y adiestrado en el arte de expresar por escrito su pensamiento. Si es ése el que se presenta á vuestro examen, me temo que, sin más averiguaciones, alguno cante victoria y le

otorgue el premio de gramática. Pero ¡por Dios! reflexionad que la gramática es inocente ó apenas tiene complicidad en lo que hace el buen muchacho. Esas son las sorpresas que hay que prevenir.

He aquí ahora las precauciones que conviene tomar. De entre esos hijos del pasado, elíjase uno de humilde familia, nacido en una aldea y criado entre gentes de su misma condición. Lo que por el otro hicieron sus padres y el ambiente de cultura que respiraba, por éste no pudo hacerlo nadie más que la escuela. Ahora, pues, no se mezclan con la enseñanza escolar las influencias sociales antedichas, y así no se corre el riesgo de atribuir á esa enseñanza adelantos debidos á otras fuentes. Además, en este caso, los progresos deben aparecer con mucho mayor relieve, por lo mismo que el fondo primitivo de cultura sobre que han de destacarse era muy pobre: el alumno ingresó en la escuela con un vocabulario mezquino, con una sintaxis rudimentaria y sin saber pronunciar apenas. *Sabemos lo demás*—diré, echando mano de la fórmula socorrida para acabar pronto.—Y lo demás es que, después, el vocabulario no se ha enriquerido y la sintaxis no se ha desenvuelto, pero tampoco la pronunciación se ha corregido. El pobre mozo hablaba una lengua ruda, y con ella se quedó. ¿Por qué? Porque aprender la gramática no es aprender otra lengua, que es lo que el caso exigía.

¿Va vislumbrándose alguna paridad entre los éxitos del buen aldeano y los del profesor francés? ¿No se presentaría él también en la escena de la vida, como el profesor en las aulas universitarias, y como el joven Meister y demás compañeros de fracaso, ante el público?

No olvidemos, pues, la lección en nuestra obra... ni el *argumento*. No dejemos salir á los niños de la escuela sin saber su papel, sin estar familiarizados con

el *uso* del idioma que han de hablar entre los hombres. ¿Á qué, sin esto, decorar su memoria con los más sabios artificios gramaticales y aun retóricos, si la escena tan aparatosamente montada ha de quedar yerta y silenciosa para el público?

Sentemos entonces un principio, uno solo, como consecuencia de todo lo anterior y premisa de todo lo que sigue. Es éste: la enseñanza del idioma debe tener por *base* la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el *uso* de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso, y en él tiene su destino inmediato, puesto que á dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegará en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma.

II.

La conversación familiar.

La conclusión que cierra las páginas anteriores podría formularse de este otro modo: hablar es un arte, y, como todo arte, no se aprende sino á fuerza de practicarlo. Es un lugar común, ya lo sé; pero también pasa por un lugar común que los hombres deben ser buenos, y ¡sin embargo...! Lo digo á cuento de la práctica que pide el arte de hablar, porque me acuerdo de la sobriedad de lenguaje que antiguamente se predicaba á los niños, repitiéndoles á cada dos por tres, siempre que se mostraban más locuaces y curiosos de lo que convenía á los mayores, la máxima consabida de que á ellos no les tocaba, en todas las cosas, sino ver, oir y *callar*. Ahora: á no entender que el mutismo sea la escuela más provechosa para soltarse á hablar la infancia, tenemos que resignarnos á prescindir de esa economía recomendada á la niñez en beneficio de los adultos. Hay que dejar á los niños que hablen, y es menester hacer hablar á los que callan. Impónganse cortapisas á los unos, ó niéguense animaciones á los otros, y no tardarán en sentirse incapaces de decir dos palabras seguidas delante de gentes. Preguntad cualquier cosa á niños así; pedidles una respuesta algo más explícita que

un *sí* ó un *no;* procurad sacarles algo más que monosílabos sobre un asunto que comprendan, y ellos, tan parleros y charlatanes unos con otros, guardarán el más discreto silencio. ¡Cuántas veces los veréis en un suplicio, mascullando trabajosamente algunas palabras sin orden ni claridad, buscando las expresiones y no encontrándolas sino en rarísimos casos! (1).

El hecho es conocido, y el remedio bien fácil: que se dé la enseñanza en *conversación familiar*, no sólo por ser ése el modo natural de comunicarse maestros y discípulos en todos los grados de educación; no sólo porque así se destruye toda afectación artificiosa que aleje la confianza y cohiba la espontaneidad del alumno—el más grave de los daños;—no sólo porque así se establece la corriente de influencias recíprocas, vivas y animadoras, igualmente indispensable para el que aprende y el que enseña (que los dos necesitan conocerse, estimularse é inspirarse el uno al otro, y nada de eso es posible cuando no se cruzan entre ambos sino las preguntas y respuestas que pone en su boca un mediador extraño é indiferente, un libro, no su propio pensamiento, y que nada dicen á ninguno de la intimidad del otro);—no sólo por todo esto, y por mucho más, á que se ha debido que no desdeñase el diálogo el maestro de los maestros—Sócrates,—sino ahora, y en lo que atañe especialmente á la enseñanza de la lengua, porque es menester que el alumno *oiga* cómo hablan los que saben, y se ejercite en *imitarlos.* Él no va á inventar á sus solas un arte nuevo, sino á aprender un arte ya adquirido por otros, y en que

(1) *Sobre la necesidad de hacer hablar á los niños en clase:* observaciones leídas en la junta de profesores del colegio de Chartres, en Noviembre de 1885, por Mr. G. François, profesor de Retórica.

ha empezado á iniciarse dentro de la casa en la forma prevenida por la naturaleza, nuestra maestra común: con el ejemplo de los demás, reproducido por él espontáneamente. Su iniciación no ha terminado al entrar en la escuela, ni por lo mismo, la necesidad de los medios para acabarla; si la clase fuese una escena silenciosa, salvo en el momento de recitar un texto no entendido, las horas escolares serían perdidas para esa iniciación, una vez que la teoría no puede reemplazarla.

Nótese, en efecto, que la conversación, así se trate del idioma patrio como de una lengua extranjera, es á la vez *medio* y *fin* de su enseñanza: hablando se aprende á hablar, y no sin eso. Cultivarla, pues, progresivamente con los niños equivale á elevar gradualmente su comercio con los hombres mediante el lenguaje, que es el punto capital á que se aspira. No hay sino ver que, asistiendo á conversaciones en que deben tomar parte, cada uno necesita esforzarse en seguir el tema, en entender á los restantes interlocutores—maestro ó condiscípulos—y en asimilarse las palabras y frases nuevas que oye, ó los nuevos sentidos de las que ya empleaba; de forma que se ejercita á un tiempo junto en *interpretar* la expresión del pensamiento ajeno, y en *expresar* el suyo con más riqueza cada vez—que son las dos funciones que comprende nuestra comunicación intelectual mediante la palabra, y cuyo desarrollo constituye todo el objetivo de la enseñanza del idioma.

Eso hará el niño, se entiende, en el supuesto de que el asunto de las conversaciones excite su curiosidad y de que sienta la confianza bastante para hablar cuando lo necesite; y lo hará con tanto más empeño cuanto más le interese la materia y cuanto mayores sean el movimiento y la animación del diálogo. La confianza se la inspira la familiaridad del trato

por parte del maestro; y el interés, la novedad de las conversaciones, siempre que lo nuevo guarde una relación directa con lo que ocupe ya su espíritu, con sus ideas y emociones infantiles, y con las cosas que las han despertado en su alma. ¿Es otro el secreto para interesar á los hombres?

Ved lo que os sucede hablando ante un público muy heterogéneo. Vuestras primeras palabras serán oídas de todos en espera de lo que vais á decir; un impulso de curiosidad los predispone á escucharos. Entráis en materia, y una parte del auditorio os da pruebas evidentes de redoblar su atención, mientras otra con señales no menos equívocas os manifiesta su vivo deseo de que acabéis cuanto antes; algunos se entregan al más envidiable y plácido de los reposos para aguardar el desenlace tranquilamente. ¿Por qué? ¿Porque es soporífero el orador? No es necesario; entonces se dormirían todos. Lo que ocurre es que sus frases han encontrado en el espíritu de los unos representaciones correspondientes á las cosas que significan, y que ahora reviven suscitadas por los ecos que despierta la voz del orador, porque á esos ecos las había asociado la experiencia en la memoria del oyente. Desde ese punto, el que habla es como un pintor experto que se introduce en el estudio de un colega, levanta el lienzo que cubre un cuadro comenzado, y empieza á sugerir al autor observaciones que confirman, rectifican ó amplían las suyas personales. La situación del público competente en la materia es la de ese autor; el taller, su propio espíritu; el cuadro descubierto, las representaciones renovadas, hijas de su labor intelectual. ¿No ha de comprender lo que le dicen, si versa sobre su obra? ¿Y no ha de interesarse en lo que oye, si afecta á cosa suya, y le sirve para rehacer ó completar los frutos de su experiencia, al par que remueve todos

los sentimientos de que les es deudor? Suprimid el cuadro, suponed el espíritu de otros oyentes vacío de representaciones como las que absorben en aquel instante al resto del auditorio; la voz del orador resonará en su intimidad como eco extraño perdido en un desierto. ¿Qué efecto ha de hacerle lo que oye, si jamás ha visto, ni pensado, ni sentido algo semejante á que lo pueda referir y comparar? Aquello no va con él; no pertenece á su mundo; no lo afecta. ¿Qué le importa?

¿Serán los niños una excepción de esta ley? Si es cierto que ningún hombre puede interesarse ni terciar en una conversación, como no se le hable de *sus cosas,* según suele decirse, ó de algo que con ellas se roce, ¿habremos de pensar que la infancia puede interesarse por las nuestras, á menos de descubrir las conexiones que guardan con las suyas? Sí; hay que hablar á los niños de lo que ellos ven y piensan y sienten á todas horas, para que se figuren por comparación todo lo análogo, distante de su espíritu; hay que hablarles de un mundo en miniatura y como de juguete, á la manera del que llevan en su fantasía, para que se acostumbren á abarcar en pequeño, de una sola mirada, todo lo que después han de observar y concebir en grande, cuando hombres; hay que hablarles mucho del arroyo que nace y corre á sus pies para que comprendan en su día lo que es un Amazonas; de los cristalillos helados que empañan las vidrieras de su casa en las mañanas de invierno para que se expliquen la nieve que baja á las llanuras, las avalanchas que ruedan de los montes, y los glaciares que pausadamente circulan por las grandes eminencias del globo; de la distancia que media entre la vida de sus padres y la de sus abuelos para que midan ese paso cercano de la marcha de la historia, y, retrocediendo por los intermedios,

puedan reconstruir al fin el camino andado por su patria, por otras naciones, por la humanidad; en suma, hay que partir siempre de su experiencia personal, bien la adquirida fuera de la escuela, bien la que alcancen bajo la dirección del maestro, porque esa misma experiencia, juego de niños, agrandado su horizonte y escudriñadas sus profundidades, es la que explotan los adultos.

Pero, en resolución y concretamente, ¿sobre qué han de girar las conversaciones familiares? Respetando la ley antecedente, sobre todo, sobre los diversos temas de la cultura común. ¿No deben entrar esos temas en el programa escolar? ¿Y no hemos convenido en que todos deben desenvolverse en conversaciones de aquella índole? Pues entonces cada enseñanza redundará en beneficio del lenguaje á la vez que del pensamiento del alumno; cada clase, si quiere llamarse así, será al par que una clase de geografía, ó de historia, ó de moral, una clase de lengua; porque sería pueril suponer que esta última se enseña exclusiva y precisamente á una hora determinada del día, cuando maestro y discípulos se pasan hablando el día entero, que es de lo que se trata y lo que importa.

No sólo se trata de esto, sino que al principio—en los comienzos de la enseñanza de párvulos—no se trata más que de esto. A nadie se le ocurriría entonces organizar una clase especial de idioma. ¿Para qué? ¿Para inculcar en la memoria de los niños unos cuantos aforismos gramaticales? Felizmente la magnitud del absurdo ha preservado esos primeros años de la infancia de semejante locura; que, si no, nosotros, los hombres, abonados seríamos para eso y algo más, á juzgar por otras aberraciones no mucho menos nefandas á que hemos dado fuero y privilegio de señorío pedagógico. Pues no siendo para la teo-

ría—cosa imposible—para la práctica ya vemos que es inútil, dado que la práctica ha de tener su puesto en todas partes y á todas horas.

Lo que entonces necesitan los niños, como continuación de su aprendizaje doméstico del idioma, es seguir conversando en la escuela tan libre y espontáneamente como lo hacían en su casa; y para ello—porque, si no, sería imposible—seguir oyendo hablar á la maestra en el tono materno, en ese tono jovial é insinuante que ha acariciado tantas veces sus oídos, y que los ha tenido á veces suspensos horas enteras, cuando escuchaban *contar cosas*. Esto último es á la postre lo que deben proseguir oyendo y haciendo: *contar* mucho, *describir* y *narrar* lo que ven y pasa á su alrededor, para que se les graben bien en la fantasía las cosas y los hechos, y puedan después, en la hora oportuna, tratar de *explicárselos* (cosa en que no debe pensarse jamás, sin ese antecedente). Entonces serán todo oídos, que es lo que hace falta; estarán pendientes de los labios de la narradora, y prontos á interrumpirla, cuando les extrañe una expresión que les impida seguir el hilo del relato. El arte pedagógico requiere, no sólo aprovechar las interrupciones imprevistas con respuestas muy breves para que no se entibie el interés del interruptor por el asunto que motiva esas digresiones, sino preverlas y provocarlas en las coyunturas más felices, á saber: introduciendo alguna palabra nueva en cualquiera de los pasajes de una narración ó de los momentos de un diálogo que más vivamente exciten el interés de los niños.

Suponed, por ejemplo, que les referís costumbres de animales, de los lobos, v. gr., y que el pasaje en cuestión presenta á un caminante sorprendido de noche por las fieras, el cual, viéndose perseguido é indefenso, huye en busca de un refugio. Pero ¡oh

contrariedad! su miedo es tan grande y la noche tan obscura, que no ve por dónde pisa, y de pronto le falta el suelo, y cae en una *zanja*. El público infantil, mudo de estupor, os sigue con ansiedad, cuando esa malhadada zanja detiene la carrera de su fantasía, porque ó no sabe lo que es ó no está muy seguro. Pues quedarse sin averiguar lo que allí ha sucedido no hay que pensarlo. Una, dos, tres voces, quizá las de todos á la vez os acosan para que digáis dónde se cayó el caminante, y si se haría mucho daño, y si podría salir de aquel sitio, y qué sé yo cuantas cosas más, provocadas por el incidente. Les satisfacéis en un minuto, y adelante con el relato. Habéis conseguido que les interese conocer una palabra; inspirándoos en el mismo principio lograréis que *quieran* saber otras.

Es el camino natural: los hombres procuramos enterarnos de una palabra nueva, cuando nos la deparan conversaciones ó lecturas, y nos hace falta su sentido para comprender una expresión de que forma parte; entonces preguntamos á una persona ó consultamos un diccionario. Reducíos á una pauta dada de conversaciones y á una esfera determinada de lecturas, y en los límites marcados por una y otra se estacionarán vuestro vocabulario y vuestra sintaxis. Ensanchad y elevad incesantemente ambas fuentes de cultura lingüística, y vuestro idioma (porque cada hombre tiene el suyo) estará en continuo progreso. Es lo que hay que hacer con los niños; y, en cuanto á las conversaciones, el ejemplo citado—que no ofrezco ni con mucho por creerlo el más feliz, sino como uno entre infinitos mejores que ocurrirán al lector—basta para comprender de qué manera tan sencilla é insensible contribuyen á ampliar el diccionario del alumno.

Pero guardémonos de creer que este procedimien-

to puede aplicarse cuando y como se quiera, sin límite ninguno, y que de él depende todo el aprendizaje. Eso no. La intervención personal del maestro tiene límites que á nadie se ocultan.

En primer lugar, es de advertir que, mientras un niño entiende ó sobrentiende el conjunto de lo que oye, aun cuando se deslice una voz desconocida, si no afecta á lo que más le interese por el momento, la deja pasar sin protesta ni aviso, del propio modo y por razón análoga que dejan pasar los lectores superficiales las que tropiezan en una lectura recreativa.

En segundo lugar, el maestro, por experto que sea y por advertido que ande, no puede sorprender siempre estas soluciones de continuidad que va dejando el alumno en el curso de su atención, máxime cuando pueden producirse aun con motivo de palabras familiarísimas, que nadie hubiese creído extrañas para él.

Y, en fin, aunque el maestro las sorprenda, deberá abstenerse de intervenir en muchos casos, porque, si fuese á interrumpirse una conversación á cada sospecha de que los niños pueden desconocer una palabra, la conversación no se acabaría nunca; lo que se acabaría sería la paciencia de los discípulos y las fuerzas del profesor. Sospechas de esa índole caben de minuto en minuto, á propósito de criaturas, cuyo vocabulario se halla tan en sus principios; pero mientras ellos atienden—y eso de sobra se conoce—no sería cuerdo cortar su atención á cada paso para ver si nos siguen punto por punto. Haríamos un daño evidente por una necesidad tan imperiosa como la que Sancho tenía de que D. Quijote llevase bien la cuenta de las cabras para seguir él su cuento. No; podemos ahorrarnos el trabajo, sabiendo con anticipación que los niños no nos siguen así,

palabra por palabra, ni nadie después de todo, pero ellos menos que nadie; lo que siguen, como antes decía, es el sentido total de las expresiones, y cuando ése no padece por voz de más ó menos, prescinden de la voz, si es que el contexto mismo no permite adivinarla, como prescinde de los picos de cantidades considerables el que las suma mentalmente para calcular su total aproximado.

No tratándose, pues, de palabras esenciales para la inteligencia de un punto ó traídas de intento por lo favorable de las circunstancias, dejemos corrrer las demás, siempre que sean llanas y sencillas; no intervengamos intempestivamente á cada momento en el trabajo que hace el espíritu del niño á medida que nos oye, sino démosle libertad para proceder á su modo, puesto que al suyo ha de ser á la postre, y no al nuestro.

Pero entonces ¿qué va á hacer con las palabras nuevas que oiga un día pasivamente, sin informarse de su sentido? Si no las volviese á oir nunca, nada; oyéndolas muchas veces, como tiene que suceder, aprenderlas. No se olvide, en efecto, que las voces sobre que se discute han de ser usuales y tienen que repetirse en multitud de ocasiones.

Alguna de estas puede ser propicia; se aprovecha naturalmente, y aquella voz pasará á la categoría de las explicadas en clase. El alumno mismo preguntará al cabo de tiempo, cuando menos se piense, acerca de muchas palabras que han sonado una y otra vez en las conversaciones, sin que él diese señales de abrigar la menor duda sobre su significación. Todos hacemos lo propio. Un día se deja pasar una palabra, pero no veinte, porque la insistencia con que se repite acaba por preocuparnos. Es un importuno que saca de su inercia á nuestra atención. ¿A qué viene á todas horas? ¿Qué quiere decir todo

el mundo con esa palabra? Las mismas preguntas se hace el niño, y concluye por dirigirlas, cuando lo asedian, al primero que vuelva á pronunciar el vocablo delante de él—padre, maestro ó condiscípulo; que eso, poco importa.—Por último, puede suceder que se asimile el vocablo sin recibir ni pedir explicaciones, porque le baste al efecto la observación de su uso en circunstancias á propósito para la asimilación. ¿No ocurre así de hecho? ¿No se apropian los niños más palabras y frases de las que pueden explicarles los adultos, aun suponiendo á cuantos los rodean la mejor voluntad para ilustrarlos y la mayor habilidad para conseguirlo?

No nos preocupe, pues, el que lleguen á insinuarse accidentalmente en sus oídos expresiones extrañas, siempre que no afecten á lo sustancial de la conversación en que se pronuncian. Es inevitable, según atrás se ha visto, y no es estéril, según se acaba de ver. Lo estéril sería un sistema de enseñanza en que no las oyera nunca, y en que nada lo moviese á adquirirlas. Pero mientras no falten ocasiones continuas de aprender é incentivos despertadores de la atención, no haya miedo que permanezca ocioso el pensamiento del alumno; él hará su trabajo. Y esto sí que debe ser materia de preocupación para nosotros: que no falten al niño las condiciones necesarias para su labor intelectual, para las operaciones mentales en cuya virtud se asimila la lengua que otros hablan; porque esa obra *suya* es exigida siempre, explíquensele ó no las expresiones que oye; la nuestra, la del maestro, puede facilitarla, pero no sustituirla.

¿Qué obra es ésa y qué condiciones requiere? He ahí el problema de cuya solución habrá de depender la conducta que se siga, así en las conversaciones familiares, como en toda la parte práctica de la ense-

ñanza del idioma, porque es claro que el maestro ha de enseñar como entienda que los niños pueden aprender. Punto es, pues, el que aquí surge, cuyo examen detenido no podría eludirse en una obra lata y científica: sería su mejor introducción. En una obra como ésta sólo puede aludirse á él de pasada, reduciéndolo á las proporciones de un incidente. Lo haré ahora, puesto que la ocasión es oportuna.

III.

Trabajo mental del niño para asimilarse el idioma.

Cada vez que el niño adquiere una palabra, hace una conquista muy sencilla al parecer, pero que en el fondo no tiene nada de eso, como es la de asociar á su sonido la imagen ó idea de alguna cosa, y tan íntimamente, que, no bien oye el sonido, se le reproduce la imagen, ó no bien torna la imagen, cuando recuerda el sonido. ¿Por qué? ¿Es que las palabras son mensajeras de las ideas? ¿Es que las ideas nos inspiran las palabras? Solemos decirlo; pero sabemos que no. Esos son modos figurados de hablar con que intentamos traducir la apariencia, no la esencia de los hechos. ¡Ojalá fuesen algo más que metáforas! Entonces la posesión del idioma en que tal sucediese sería un don gratuito.

Desgraciadamente, ni las palabras revelan por sí mismas las ideas, ni las ideas sugieren por sí propias las palabras—que sería la interpretación literal de aquellas expresiones.—Hablo de las lenguas tal y como la historia nos las ha dado á conocer. Si en el origen tuvieron las voces una conexión más ó menos directa con sus sentidos, y si, á fuerza de alterarse las unas y de modificarse los otros, fueron perdiéndola, poco hace al caso; el hecho es que, en

nuestro idioma y en todos los históricos, no la tienen, salvo cuando son imitaciones aproximadas de sonidos. ó, como se dice, onomatopeyas, á ejemplo de *rajar, rechinar, zumbar*, etc., muchas de las cuales, después de todo, pasan inadvertidas.

Fuera de estos casos, repito, las palabras actuales nada dicen por sí mismas de su significación; esa significación no es inherente á su sonido; necesitamos atribuírsela, prestársela nosotros. É, inversamente, nada hay en nuestras percepciones de las cosas que nos sugiera las palabras con que las designamos, precisamente *ésas*, y no otras distintas. Para el niño que empieza á hablar, tanta relación tiene con la vista del lecho en que reposa, ó con la sensación del sueño, la palabra española *cama*, como la inglesa *bed*. Si se le habla en español desde un principio, lo llamará del primer modo; si en inglés, del segundo, y si en ambos idiomas por ser sus padres de nacionalidad distinta, lo llamará de los dos, importándosele tanto de la diferencia del sonido como nos importa á nosotros la que existe entre las voces *albarca*, *zueco* y *almadreña* para aplicarlas á una misma cosa. Le es indiferente. Á ser él el que pusiera el nombre, no había de emplear ninguno de los dos. Pero, como no es él el llamado á tal empresa, como no va á inventar el vocablo, sino á recibirlo hecho, toma el que le dan, según se lo dan; y le atribuye una significación determinada, porque ésa es la que e asigna todo el mundo; si se le adjudicase la contraria, se la atribuiría del mismo modo. Así, un niño español empleará la voz *nombre,* siempre que quiera hablar de la *apelación* de las cosas; mientras que un niño frances articulará en lo esencial el mismo sonido, siempre que se refiera á su *número;* y un hijo de padre español y madre francesa lo pronunciará en los dos sentidos, según las personas á quienes hable,

con tan perfecta indiferencia como usamos nosotros la voz *pero*, tratándose de poner un reparo ó de citar una fruta. ¿Que más le da á una criatura inocente lo uno que lo otro? ¿Significa la palabra por sí nada de eso?

De modo, pues, que entre las percepciones que un niño adquiere y las voces que escucha, no hay, como decía, ninguna relación esencial y directa que lo mueva á asociarlas naturalmente. Lo que hay es que, á fuerza de oir referir *tal* sonido á *tal* objeto, siempre á aquél y nunca á otro, se *habitúa* á asociarlos por experiencia, *á ejemplo* de los demás. No lo haría, es claro, si no tuviese el poder de percibir los dos términos de la asociación y la referencia en que se le ofrecen; y, por lo mismo, no lo hace hasta que adquiere ese poder. Pero no se trata ahora de esto; lo que aquí importa notar es, que supuesto el desarrollo de las facultades indispensables, cuando el niño descubre la equivalencia que todo el mundo establece entre la emisión de cierta voz y la indicación de una cosa determinada, no puede descubrir al propio tiempo por qué aquella voz indica precisamente aquella cosa y no otra cualquiera; de modo que ó lo *recuerda* de allí en adelante, ó no puede entender ni usar la voz. Es menester que la memoria se encargue de anudar una y otra vez esa alianza, momentáneamente sorprendida, ya que los términos no tienen ningún vínculo propio que garantice la subsistencia de su unión en nuestro espíritu.

Y es lo que ocurre: al cabo de cierto tiempo de asociarlos continuamente, la alianza, no existente en el origen, y muy débil y precaria en su principio, truécase al fin en hecho familiar, en uno de esos actos que se realizan instantánea y maquinalmente por la fuerza de la costumbre. Y entonces, como oir la palabra é incorporarle su idea todo es uno, nos pa-

rece como si la palabra misma suscitase por su propia virtud la imagen del objeto; ó, al revés, como al surgir la imagen, al punto recordamos el vocablo correspondiente, no parece sino que la primera evoca por sí á su aliado inseparable. En ambos casos atribuímos un acto nuestro á la ocasión con que nos hemos acostumbrado á cumplirlo.

Y lo mismo que con las palabras ocurre con las frases cortas que constituyen la moneda menuda y corriente de la conversación (1). El niño las aprende como suenan en conjunto, y en conjunto se acostumbra á interpretarlas, sin discernir naturalmente el mecanismo de su estructura. Son expresiones que, en vez de asociarse á cosas determinadas, se asocian á casos determinados, y cada una de las cuales tiene tanto que ver con el hecho que designa como una voz aislada con su objeto. Por manera que, oir una frase y atribuir una intención determinada al que la pronuncia, ó pronunciarla el niño con tal intención, es un milagro que no podría concebirse, si no fuese porque á la frase han acompañado siempre actos reveladores de esa intención que ella por sí misma es incapaz de traducir directamente. Si la infancia no *viese hacer* lo que *oye decir,* jamás se fijaría en una frase; y si la experiencia no le presentase juntos muchas veces el dicho y el hecho, no lograría recordar cualquiera de los dos con ocasión del otro tan instantáneamente como es preciso para poder hablar y entender al que habla.

Ahora bien: como el hábito de estas asociaciones no puede hacerse connatural, dado que ellas son convencionales, sino en virtud de una experiencia muy larga, se comprende que en los párvulos, cuya

---

(1) Véase el capítulo IV.

experiencia es tan corta, el hábito sea muy imperfecto, y muy laboriosa, de consiguiente, cada nueva asociación. Hacedles oir una palabra extraña para ellos, pero muy sencilla, y explicadles su sentido. Os entienden perfectamente por el momento. ¿Hay alguien, sin embargo, con bastante candor para creer que se han asimilado aquella palabra? Pues que no la vuelva á pronunciar ni él ni ninguna persona delante de sus discípulos en el curso de dos días, y al cabo de ese plazo, que les pregunte de nuevo su significación. El resultado es conocido. Uno declarará que no ha oído nunca tal palabra; otros, que no saben si la han oído alguna vez; un tercero, que se le figura recordarla, pero que no sabe lo que quiere decir. En resumen, la voz es nueva, ó poco menos. ¿Por qué? ¿Porque se les ha borrado la imagen del objeto á que se refiere, suponiendo que sea el nombre de alguna cosa? Es posible, pero no es preciso. Cabe que conserven la imagen, y que reconozcan inmediatamente el objeto, si se les presenta ante la vista, ó que ellos vuelvan á representárselo en su interior, si se les describe; es decir, pueden recordar su percepción del objeto, pero no *con motivo* de aquella palabra. Están dados los términos para la asociación, pero la asociación no se ha hecho, y, por lo tanto, el sonido oral no es más que una sensación fugitiva é indiferente; ni se ha convertido aún en palabra, ni se convertirá nunca, si el niño no lo oye muchas veces al tiempo de percibir ó recordar lo que indica.

Aunque el hecho es muy vulgar, cuanto se medite es poco; porque, acostumbrados á hablar los hombres con una espontaneidad maravillosa, que no denuncia ningún esfuerzo visible, olvidamos fácilmente que esa espontaneidad es como la del músico que domina un instrumento: consecuencia de una labor ímproba, que nos ha conducido á realizar de una

vez, y como si fueran actos simples, operaciones extraordinariamente complejas, es decir, asociaciones de actos numerosos, cada uno de los cuales exigió para sí solo al comienzo inacabables ejercicios. Y al olvidarlo, nos maravilla que una criatura oiga cien veces una palabra ó una frase, y que, á menos de repetirle otras tantas su sentido, la reciba siempre como si fuera nueva. No reparamos que, *para ella*, nueva es, y seguirá siéndolo, mientras no se habitúe, ó, como solemos decir, mientras no *se haga* á su interpretación y uso, porque la novedad de las cosas no acaba sino con el hábito de verlas ó hacerlas. Olvidamos, pues, que el niño no ha adquirido, sino que está adquiriendo esa costumbre de interpretar lo que oye en unas ocasiones y de reproducirlo, por su cuenta, en otras semejantes. Pues, ó salimos de nuestra extrañeza, y nos convencemos de que esa continua repetición y explicación de palabras y frases es una necesidad pedagógica; ó nos incapacitamos para dirigir sus progresos en esta enseñanza.

No caigamos en el absurdo de pensar que expresión una vez aclarada es expresión con que ellos *deben* quedarse, y sobre la cual no tenemos que volver nosotros; más sensato es cerciorarse de que no *pueden* lograr ese resultado las tres cuartas partes de las veces, y en absoluto, ninguna: pues cuando conservan una voz ó locución, oída en clase una sola vez, es ó porque luego han vuelto á oirla fuera, ó porque les ha llamado tanto la atención que se la repiten ellos á sí mismos maquinalmente. Sepámoslo, y obremos en consecuencia: hablemos con los niños dispuestos á rehacer en cada conversación la obra que hayamos intentado comenzar en otras análogas precedentes, y á rehacerla, así en pensamiento como en lenguaje; no contemos con lo pasado; no demos por supuesto nunca lo ya dicho; repitámoslo con las

variantes necesarias en el asunto para que no se agote el interés, pero repitámoslo. Para proceder de otro modo es menester que esté muy avanzada su educación, y yo ahora la considero en sus comienzos.

Si esto obliga á una gran parsimonia en la marcha de la enseñanza; si aconseja esperar de una serie entera de conversaciones el resultado que ordinariamente pensaríamos nosotros conseguir en una sola. otro motivo hay que impone todavía una pausa mayor y una discreción extraordinaria en el que educa. á saber: la imposibilidad en que se encuentran los niños de hacer muchas asociaciones de las que pide el lenguaje sino á medida del progreso general de su educación. Y la razón es obvia. Para hacerlas necesitan contar con los dos elementos que han de unirse. El uno, el sonido, aprenden á articularlo pronto; de modo que en edad bien temprana pueden reproducir fácilmente todas las voces de pronunciación poco compleja; pero falta el otro, falta la idea. cuya formación es mucho más laboriosa, y á veces tan difícil, que pueden pasar años desde el período en que están en aptitud de articular una palabra hasta el período en que pueden concebir definitivamente la noción usual que traduce. Resulta así que del total de voces que podrían pasar á labios de la infancia, entre las muchas que llegan á sus oídos, hay siempre un exceso que están esperando sus ideas respectivas, por no haber llegado á estas últimas la hora de alumbrar la conciencia infantil. He ahí uno de los casos de asociación, no difícil, sino *imposible* por el momento; y el que educa necesita fijar bien los límites que cierran el horizonte intelectual de sus alumnos en cada fase de su educación, para no chocar con esa imposibilidad, para no obcecarse en imponerles expresiones que no cuadran ni se ajustan á nada de lo que saben, por mucho que escudriñen en

todos los rincones de su cerebro, por la sencilla razón de que *su* cerebro no tiene *entonces* fabricado, ni puede fabricar, el producto á que ponemos nosotros tal etiqueta. Es violento y es inútil.

Pero ¿á qué la advertencia, se dirá, si á nadie ha de pasarle por las mientes semejante propósito? ¿Quién ha de querer violentar á la infancia y derrochar inútilmente sus fuerzas? Es verdad; querer... ¿quién quiere tal cosa? El que esto escribe no lo ha querido, pero... lo ha hecho. ¿No puede haber gente joven que, acabada de salir de las aulas, haga otro tanto con la misma buena fe, pero con la misma inexperiencia? Pues á ésa todo el que haya pecado ó visto pecar á los demás tiene el deber de advertirla; y no le faltará, no, materia de advertencia, porque ¡qué lista tan acusadora podría formarse con las frases y palabras que han obsediado no menos importuna que estérilmente la memoria de los niños! Muchos, quién más, quién menos, ora en la Escuela, ora en el Instituto, ora en la Universidad—que en todas partes y á todas las edades llega el daño—hemos querido que niños y jóvenes aprendieran la lengua de los sabios, sin preocuparnos de averiguar si sabían la del vulgo, ó, más bien, dando por supuesto que *debían* de saberla, y ¡por Dios, que no lo sabían! ¿Cómo, si apenas salidos del hogar paterno, en vez de ejercitarse en desenvolver y en expresar *sus* ideas, nos afanábamos por que las *sustituyesen* con otras que no eran ni podían ser suyas, y les hacíamos abandonar la práctica de *su* lenguaje por el prurito de oir en su boca el nuestro ó el de los libros, creyendo como el iluso más incorregible que con nuestras palabras les dábamos á la par nuestro pensamiento? He aquí por qué tiene más alcance del que parece á primera vista la exigencia apuntada de fijar bien los límites que cierran el horizonte intelectual de los

alumnos en cada fase de su educación, para no obcecarnos en imponerles expresiones que no cuadren ni se ajusten á nada de lo que sepan.

¿Cómo definir esos límites que con tanta facilidad rebasamos? Claro es que de ninguna manera, no hablando con los niños sino para pedirles que nos repitan la expresión de nuestro pensamiento, porque lo que hace falta es conocer el suyo, lo que hace falta es saber hasta dónde y cómo piensan ellos sobre cada asunto de que se trate; y eso no es posible, si el discípulo no habla por cuenta propia; eso no es posible sin la conversación familiar recomendada en el segundo capítulo. Pero, supuesto tal comercio constante del que aprende con el que enseña, ¿qué ha de ignorar un maestro de cuanto le importe inquirir, no ya sobre el estado intelectual, sino sobre la intimidad entera de sus alumnos? ¡Qué campo tan nuevo y qué riquezas por explotar le revelará su observación bajo el cristal transparente de la conciencia de un niño, cuando no lo empaña el recelo, y no lo enturbia su secuela inseparable, la hipocresía!

Bien, dirá el lector, si es impaciente; demos por admitida la fecundidad y la poesía del descubrimiento. ¿Qué se descubre para el caso de ahora? ¿Que bajo ese cristal no se vislumbran muchas ideas de las nuestras, y que el niño no tiene nada que asociar á las palabras con que las formulamos? Muchas ideas de las nuestras, no, no se vislumbran; muchas *como* las nuestras, sí. Esa semejanza es la que hay que explotar—ya otra vez lo dije—como puente de paso entre su pensamiento y el del maestro; pero mientras una idea suya no da el paso, mientras no crece y se transforma en la correspondiente de los hombres, su parecido con ésta no pasa del que guarda un embrión con el futuro individuo, cuya existencia preludia. Y como las palabras de un idioma están consagradas

por el uso común á expresar las ideas mejor ó peor definidas de los adultos, y no sus embriones intelectuales, resulta que, aun en los casos en que un niño colige ya algo del sentido de una voz, ese algo puede distar mucho de lo convenido por el promedio de las gentes; de forma que, aunque entonces no es una temeridad que la diga, lo sería querer que la tomase y usase en la misma acepción que nosotros, por vulgar que sea—que eso poco importa, si aquella vulgaridad es un arco de iglesia para él.

Significa esto que, para dirigir la formación del vocabulario de los niños, no basta saber qué palabras pueden asimilarse en cada período, sino hasta dónde pueden asimilarse cada una, es decir, dentro de qué límites cabe que empiecen á entenderla y usarla entonces; porque, estando en vías de desarrollo sus ideas, á ninguna voz pueden asociarle la suya sino en el grado y del modo que la conciban por el momento. La asociación, pues, no se hará íntegramente desde el primer instante, á menos de tratarse de un concepto sencillísimo, y que el alumno tenga formado ya en el punto y hora de oir la palabra; fuera de este caso, se hará por partes y en tiempos distintos, al compás de la marcha del pensamiento.

Nada más útil, para aclarar este punto, que seguir en un ejemplo algunos de los pasos que cuesta al niño asimilarse una palabra. Si la palabra es difícil, tanto mejor: más lenta será la obra y más fácil de observar.

Supongamos, v. gr., que un pequeñuelo, cuando es ya capaz de repetir algunas voces seguidas, oye un día exclamar á su madre dirigiéndose á otra persona: «¡Qué loco es mi niño!» Nadie creería que él se hubiese fijado en tal cosa, al verlo entre tanto completamente distraído en algún juego. Sin embargo, es muy posible que la frase *le suene,* por ha-

berla oído otras veces, y por haberse hecho cargo de que *aquello va con él;* y entonces no tendrá nada de extraño que aquel mismo día, cuando menos se piense, sorprenda á su familia, exclamando en los propios términos que su madre: «¡Qué loco es mi niño!» ¡Asombro general! ¿Qué dice esa criatura? ¿Él? Naturalmente, él no dice nada por el momento. Se entretiene en oirse, en hacer gimnasia vocal, y quizá en ver el efecto que produce.

Las cosas quedarían ahí, si no fuera porque descubre que el efecto es sorprendente, y le vale una ovación doméstica. ¡Admirable! Puesto que el ensayo ha salido bien, hay que dar al auditorio unas cuantas representaciones de la obra: el autor ha aprendido que *aquello* hace gracia, y ya hay exclamación para rato. ¡Luego, la madre la repite á porfía acompañándola de sonrisas tan cariñosas!... ¡Comentario elocuente ese de las sonrisas! Decididamente debe tratarse de alguna cosa buena.

Pero el tiempo corre; el niño crece; sus travesuras pasan de la raya; un día apura la paciencia de su doméstica, y la mujer, fuera de sí, lo deja parado con esta nueva edición de la frase: «¡Pero qué loco es este demonio de chico! ¿Quieres estarte quieto?» Confusión inmediata en el cerebro infantil. ¡Buenos están ahora los comentarios de la frase! En vez de «mi niño», «demonio;» en vez de sonrisas, miradas iracundas; amenazas, en vez de mimos; y, por remate, una amonestación. ¿En qué quedamos? ¿Es bueno ó es malo ser loco?

Los hechos subsiguientes se encargarán de disipar sus confusiones; oirá cien veces la misma frase dirigida á otras personas en los mismos tonos que á él; llegará á serle familiar la *especie* de los casos á que se aplica en broma, ó en serio, como él dice; y desde allí en adelante la frase quedará asociada en su espí-

ritu á ambas especies de casos, lo cual equivale á decir que ha adquirido dos significaciones generales, por cuya virtud lo que fué al comienzo en su boca mera serie de articulaciones sin intención precisa, se ha tornado en verdadera *expresión,* que podrá utilizar ahora, á sabiendas, según las circunstancias.

Pero á todo esto su inteligencia anda vagando aún alrededor de sentidos segundos del vocablo: el de travesuras y el de transportes furiosos. ¡Qué sorpresa, cuando vea por primera vez un demente ó se hable de él en su presencia, y oiga decir en tono de lástima que aquel hombre *está* loco, que aquella situación en que se encuentra, y que es el revés de la de todos los demás, es su situación de siempre! Desde aquel punto á la palabra «loco» se asocia en su memoria la imagen de *aquel* demente, si lo vió, ó la de una figura humana que él se representa vagamente con el gesto y ademanes que más hirieron su fantasía, cuando lo oyó describir. He ahí el loco verdadero; pronto lo aprende. Lo demás era *un decir,* una *figuración;* y en estos términos reconoce él, aunque no la declare ni se la explique, la diferencia entre el sentido directo y las acepciones figuradas del vocablo.

Sin embargo, es todavía un sentido directo en embrión, porque para un muchacho, en esta fase de la historia de la palabra, loco quiere decir un hombre como *aquél* precisamente, con todas las particularidades que vió ú oyó citar; la voz está ligada á esa imagen singularísima hasta el punto de que, desprendida de ella, apenas conservaría significación ninguna. Nuevas observaciones personales ó noticias de referencia enteran al niño de que existen otros infelices tan locos como aquél, y muy distintos, sin embargo: acá es un loco furioso; allá un loco pacífico; aquí un demente hipocondríaco; allí otro

jovial y placentero; y ante esta variedad de ejemplares, su primera imagen de un loco se desdobla, se triplica, se multiplica, en fin, reproduciéndose á modo de un tema con tantas variantes como sean los individuos distintamente observados. He ahí ya representaciones con un fondo común persistente y cierto número de atributos variables de una á otra. Ya la palabra «loco» no está adherida indisolublemente á una sola, sino al grupo entero que forman en el mundo de imágenes de su fantasía; queda asociada, pues, no á una representación, sino á un *género* de representaciones, á lo que en términos intelectuales llamamos una noción general; y, una vez constituído el género, en adelante se aplicará su designación libremente á todo nuevo individuo cuya imagen pueda incorporarse á las que él abraza. El sentido de la voz se ha generalizado. Basta para los usos de la conversación corriente.

No quiero decir que la historia del vocablo desde que hiere los oídos del niño hasta que adquiere la plenitud de su significación usual sea ésa precisamente, porque variará hasta el infinito según las circunstancias. Lo que he querido es hacer sensible la existencia de tal historia, porque cada término que la infancia recoge tiene la suya; lo que he querido es patentizar cómo en el curso de ella va adhiriéndose al vocablo su significación, y no de un golpe; y cómo, en fin, esa historia, siempre de una duración apreciable, tratándose de expresiones de sentido complejo, es sumamente larga.

Todo esto, para que resalte bien el principio de que la adquisición de una palabra, por lo mismo que implica la de una idea, sigue paso á paso el desarrollo de esta última; y que así, desde el momento en que el alumno concibe algo de la idea, y puede empezar á usar la voz, la medida en que conciba la una dará la

medida en que puede usar la otra. ¿Deberé repetir que es imposible conocer esa medida, no haciendo expresar al niño constantemente *su* pensamiento? ¿Que sin la conversación familiar, el problema, á pesar de lo sencillo, sería insoluble; que con ella, es un problema resuelto, ó mejor, desaparece el problema?

Pues ahora recojamos la última conclusión y todas las precedentes para resumirlas en esta general: los progresos del lenguaje son inseparables de los del pensamiento; niño, joven ú hombre que no piensa, una de dos: ó no habla, ó, si lo hace, sería mejor que no lo hiciese. ¿Quién elige entre un mudo y un retórico? Prevengamos ambas desgracias, á cual más irreparable, acostumbrando á pensar á los niños y á expresar lo que *ellos piensan*.

IV.

El primer análisis del lenguaje.

He dicho incidentalmente que lo expuesto sobre el aprendizaje de las voces se aplicaba en lo esencial al de sus combinaciones gramaticales: porque, si es obvio que no creamos las primeras, tampoco inventamos á nuestro capricho las segundas: si es obvio que el niño se asimila las unas por pura imitación habitual del ejemplo que recibe, lo mismo hace con las otras.

Constándonos que las cosas pasan de esta suerte, es claro que, cuando una criatura llega á decir: «*en brazos*,» v. gr., para que la tome en los suyos una persona, nadie se maravilla del acierto con que elige la preposición *en*, y no *entre* ó *sobre*, ú otra cualquiera; y nadie se maravilla por la más convincente de las razones: porque no la ha elegido. Si para expresar lo que ella desea hubiese oído las fórmulas: *entre brazos* ó *sobre brazos*, las repetiría del mismo modo naturalmente, toda vez que eso es lo único que hace: repetir lo que oye.

Cuando esa misma criatura llega á percibir más tarde la diferencia que existe entre *da* y *daba*, si un día nos cuenta que antes le *daba* su madre cierta cosa y que ya no se la *da*, tampoco tenemos motivos para

sorprendernos de la exactitud con que usa ambas formas verbales. Podemos admirarnos todo lo que nos plazca de la penetración de su inteligencia para distinguir los casos á que se aplican; de la delicadeza de su oído para reconocer la diversidad de sus articulaciones; de la virtud de su memoria para conservarlas asociadas á sus casos respectivos; de la aptitud de su aparato vocal para repetirlas; podemos, en fin, admirarnos de todas las dotes naturales que le permiten reproducir lo que oye con intención análoga á la de cuantos lo pronuncian, pero no del uso que hace de tales dotes en aquel instante, no de que reproduzca precisamente las formas dichas, en vez de otras diversas, puesto que ésas son las que ha oído. Hubiérase criado entre rusos, aunque nacido en España, y de otro modo hablaría.

Ahora bien: si de las combinaciones de los vocablos se descarta esa variedad de formas ó accidentes, con que deben entrar algunos en la combinación, y el uso de partículas conexivas, como las preposiciones y las conjunciones, ¿qué resta de la organización de la frase, si no es la colocación de las palabras en un orden dado, que nos enseña igualmente el ejemplo de los demás?

No huelga, como podría creerse, insistir en hechos tan sencillos; no es ocioso afanarse en reducir á sus verdaderos límites el primer trabajo de la infancia: ¿cómo apreciar, si no, la magnitud del que le falta por hacer, cuando se educa? Y de lo dicho se infiere que el segundo debe ser mayor de lo que á veces se piensa, porque el primero, con ser prodigioso, se encierra, no obstante, en límites más reducidos de lo que suele creerse. En prueba de lo cual basta sacar las consecuencias naturales de los hechos anteriores.

Y las consecuencias son patentes. Si el niño que aprende á hablar una lengua ya formada, como es la

de sus padres, no tiene que pararse á idear las yuxtaposiciones, las concordancias ni el régimen de los vocablos, que son las combinaciones elementales en que estriba el artificio de la expresión, sino que todo eso lo repite cada vez según ha sonado otras en su oído, y nada más que por eso: porque *le suena*, y según le suena, es claro que un día se encuentra dueño de tal artificio sin la menor idea de él, y sin aptitud, por tanto, para usarlo de una manera libre y reflexiva.

El hecho es una vulgaridad; concedido. Pero no se trata simplemente del hecho, sino de su alcance; no se trata simplemente de afirmar, sino de medir la ignorancia de un niño sobre la estructura del idioma, cuando ese niño es un párvulo que habla por pura imitación; y para eso es preciso tener en cuenta los límites que ponen á su conocimiento, así la edad como el procedimiento por que aprende. He aquí el punto interesante. Sigamos, pues, sacando consecuencias sobre este punto.

Repetir lo que suena según suena, apoderarse al oído del mecanismo material de la expresión, como es esencial y lo primero para un niño, equivale á recoger, sin embargo, buena cosecha de errores: porque la pronunciación no respeta siquiera la individualidad de las palabras combinadas en cada fragmento de una frase, sino que las amasa y confunde de tal suerte, que á un oído inexperto parécele la combinación como hecha de una pieza; y entonces, ¿quién habla ya de concordancia ni de régimen de las voces unidas, si ni siquiera se distinguen las voces, ni se percibe, por tanto, que formen una combinación? Pues he ahí un caso frecuentísimo en la infancia.

Todos sabemos, por ejemplo, que un niño, cuando empieza á escribir sin más conocimiento que el de las

letras, ignora hasta lo más elemental de ese arte, como es el separar las palabras; todos recordamos los contactos misteriosos que establece entre las sílabas de distintas voces y los divorcios imprevistos á que condena las de una sola, cuando no copia una muestra que se las dé previsoramente arregladas para evitar esos trasiegos silábicos. ¿Achacaremos tal anarquía á ligereza y atolondramiento del escribiente? ¡Ilusión! Ya podemos hacerle que se fije y corrija su obra; nos la devolverá intacta ó retocada en términos que colmarían nuestro asombro, si tuviésemos razón para asombrarnos. Pero no la tendríamos; aquella anarquía no es sino un débil trasunto de la que hay en su cabeza y en su oído: las palabras que no traza aisladas en el papel es porque no las percibe en semejante aislamiento, es porque unas son voces poco ó nada independientes de suyo, y él no las ha oído nunca sueltas, sino en combinaciones de que no ha acertado á desligarlas, como las preposiciones, por ejemplo, para citar una clase entera de las que más se prestan á la fusión; otras, aunque independientes, son poco familiares, y apenas las conoce en particular, por lo mismo que no se usan á todas horas, sino de vez en cuando, en el curso de ciertas conversaciones, como incidentes que no se imponen á la atención; otras, aunque sean familiares, y aunque las oiga á veces aisladas, se le aparecen con tan diversas formas, con disfraces tan varios, al modo de los verbos, y sobre todo los irregulares, que le es difícil reconocer su identidad y salvar su independencia. ¿A qué seguir? Los motivos de confusión, cuando no hay más juez que el oído sin la ayuda de un análisis mental, son inagotables, y de ello pueden deponer, no ya los niños, sino un número de adultos muy superior al que yo necesito para corroborar tesis tan sencilla. Holgáranse los lectores de que no lo tu-

viera así de nutrido á mi disposición y á la suya.

Pues bien: en lugar de un adulto ó de un niño de ocho años, supongamos uno de cuatro ó de cinco. ¿A qué altura estará de distinción entre las voces sueltas y sus combinaciones sintáxicas? Me parece que la respuesta no es dudosa; me parece que, si él fuese capaz de resumir por escrito sus adquisiciones lingüísticas, no escribiría sino una especie de diccionario donde aparecerían, mezcladas con los vocablos propiamente dichos, las frases que compusieran su repertorio gramatical. Sería un testimonio completo de que, en su mente, diccionario y gramática son una misma cosa, ó, mejor, de que no hay tales cosas en su mente, de que aùn no llega su discernimiento á sacarlas del fondo obscuro y embrionario de sus primeras percepciones sobre el lenguaje. Pero ¿hace falta semejante testimonio? ¿No da un párvulo sobradas pruebas á cada hora y momento de que, para él, palabras ó frases, todo es uno? ¿Y no se explica perfectamente esta confusión original que deja tan largas huellas en edades sucesivas, por la naturaleza del primer aprendizaje del idioma y por el débil desarrollo del espíritu de análisis en la infancia?

Saquemos la última consecuencia. Si nuestro párvulo se ha hecho á oir y repetir en glòbo las expresiones que emplea sin discernir sus elementos; si, por consiguiente, toma fragmentos de frases y á veces hasta frases íntegras como otras tantas palabras de más tamaño que el ordinario, fuerza es admitir que no puede empezar con fruto el *estudio* del idioma sin empezar á desvanecer esa confusión, ó, más bien, que el estudio se inaugura con el trabajo de despejo indispensable para disiparla. ¿En qué cuestión referente á la lengua ha de ocuparse en lo sucesivo, si todas versan sobre las palabras ó sus combinaciones en el discurso, cuando él no ha establecido todavía

una línea clara de demarcación entre ambas cosas? Tiene el hábito de usarlas, pero no sabe lo que usa; ignora, no sólo lo que son frases, sino lo que son palabras. ¿Por dónde había de saberlo? Las palabras son piezas del mecanismo de la expresión, en que un párvulo apenas repara. Cuando las ve sueltas, las distingue medianamente, y algunas, aunque muy pocas, bastante bien; pero, cuando se le da armado el mecanismo, cuando están cada una en su puesto, no sabe qué hacen allí; muchas las desconoce, ó ni siquiera advierte su presencia. Y, sin embargo, allí es donde tienen su destino; allí es donde cumplen sus funciones; allí donde ha de apreciarse lo que vale cada una como elemento de la combinación, y lo que vale la combinación á diferencia de todas.

Necesita, pues, acostumbrarse á desmontar el mecanismo, haciendo con las oraciones análisis análogos á los que hará más adelante con las palabras complejas, porque el caso es el mismo. Así: él sabe, v. gr., lo que quiere decir el vocablo *encima,* pero de seguro no se le ocurre pensar en la *cima* de los montes, ni en la cima de nada, á propósito de tal expresión, porque, como no oye aisladamente las voces simples que la forman, no descompone, ni, por consiguiente, reconstruye su sentido. Pues de la propia suerte hay en las frases que usa mil asociaciones de palabras que, como ya se ha visto, no tienen para él más independencia que las dos precedentes, es decir, ninguna; y esas las toma é interpreta tan en conjunto como las anteriores, sin desentrañar el sentido preciso que encierran, porque, como no distingue siquiera al oído sus factores componentes, no puede adjudicar á cada uno la parte con que contribuye á formarlo. La confusión es la misma en ambos casos, y evidente la necesidad de deshacerla en el segundo por un análisis idéntico al primero.

Doy por entendido naturalmente que no hay para qué hacer semejante trabajo en una clase especial destinada cada día al examen de unas cuantas oraciones. Esa no sería una clase de análisis, sino de bostezos. ¿Qué le importan á un niño (ni á nadie) las frases sueltas que pudiéramos ofrecerle como temas para sus ejercicios? Si las oyese en la conversación, y la conversación le interesase, como siempre supongo, ya sería otra cosa. Entonces no se reducirían á un simple *decir* como otro cualquiera, según su modo lógico de razonar; entonces las oiría por algo en que tenía puesta su atención previamente; entonces sería, pues, ocasión oportuna para un análisis incidental, no anunciado con aparato, ni dilatado con largas reflexiones, que darían al traste con el interés de los alumnos, distrayéndolos del fondo de la conversación. Las cosas deberían pasar en suma como se indicó en el segundo capítulo á propósito de las palabras.

Se está, por ejemplo, en una conversación sobre historia, tratando de dar idea de la vida de los salvajes. Nada más natural que hablar de sus hijos, y de la desnudez en que se crían en los climas cálidos, diciendo que esos salvajines van *en cuerecitos vivos*, y añadir, v. gr.: «*¡unos cuerecitos tan negros!*» si se describen salvajes de ese color. Agregar á la frase ese complemento explicativo, y desorientar á los muchachos, aunque conozcan perfectamente la palabra *cuero*, y aunque sepan que es equivalente de *pellejo*, todo es uno, porque ellos no oyen tal palabra en la frase, ni jamás les ha pasado por las mientes traer á colación ninguna clase de cueros con motivo de la desnudez de una persona; lo que oyen es una sola palabra: *encuerecitos*. El maestro puede acentuar ese movimiento de extrañeza, que es un movimiento de atención, provocado intencionadamente por él mis-

mo, haciéndoles notar que se trata en efecto de tal nombre, y gastando alguna broma con ellos por lo parados que se quedan. Si los muchachos tienen bastante confianza, no faltará alguno que interrumpa:

—Eso lo dice V. en broma. Como van es desnudos. ¡Ahora iban á ir en unos cueros!

—Pues ¿dónde estarías tú si te metiesen en uno?— supongo que es la respuesta.

—¡Toma! Si me metieran...

—¡Cómo si te metieran! Pues ¿y tu pellejo, quién está dentro de él? ¿O es que el pellejo no se llama cuero? Sólo que es cuero *vivo:*—¡figúrate si lo será!— al revés de las pieles de animales muertos que se ponen otros salvajes.

No hay que seguir ni apurar más las cosas, sino continuar el relato. En esa llamada de atención quedan puntos obscuros, es verdad. Importa poco. No se trata ahora de cada uno de ellos particularmente, ni se citan siquiera sino para lograr tal llamada de atención. Lo que importa es la locución familiar, y ésa ha salido de su vaguedad primitiva y adquirido un grado de precisión muy suficiente para el pensamiento de un muchacho. Ya ha dejado de ser una aglomeración informe de voces indiferentes, para convertirse en un compuesto organizado de palabras, es decir, de unidades de expresión, cada una de las cuales pone su parte en el conjunto y contribuye á la integridad de su sentido. Esto no lo razona el niño todavía, pero lo ve, y es lo esencial para que en adelante llegue á razonarlo, para que un día se explique que, si al hablar combinamos palabras, es porque, al pensar, combinamos ideas, y que así como á cada una de las últimas corresponde una voz en el lenguaje, á cada asociación de varias corresponde la de sus vocablos respectivos ó la de otros cualesquiera que participen de su misma fuerza expresiva.

Tal es el resultado que deben preparar estos análisis. La frase propuesta como ejemplo no es ni con mucho de las primeras en que debe hacerse el ensayo; al contrario, es para niños pequeños una frase excepcional; pero la he elegido de propósito, como podía haber elegido infinitas locuciones análogas, por lo mismo que presenta más de relieve la índole de las dificultades que la infancia necesita resolver. La extrañeza que produce en una edad relativamente avanzada la descomposición de expresiones parecidas, es la que origina á los seis años el análisis de las más.

Aprovéchense, pues, algunas de las más características que salgan ó se usen de propósito en las conversaciones, no bien se hayan desenvuelto el pensamiento y el lenguaje de los alumnos en la medida necesaria para la fecundidad de tales ejercicios—que será próximamente hacia el período en que hoy ingresan en la escuela elemental, si entran con la preparación que aquí supongo recibida en la enseñanza de párvulos;—aprovéchense, digo, frases características, pero sencillas, para análisis incidentales y muy breves á la manera del descrito, y en bien poco tiempo tendrán los alumnos un caudal de observaciones sintáxicas que, junto con el vocabulario adquirido, constituirá un progreso de extraordinario valer en el uso del idioma, y una materia en que poder ejercitar su reflexión de allí en adelante para el logro de progresos futuros. Porque, no se olvide, el *conocimiento* de la lengua no puede desarrollarse sino merced á continuas reflexiones sobre la observación de su uso, y no es fácil la reflexión, ni, por tanto, el conocimiento, sin recoger previamente ese material de observaciones.

Sería engañarse, sin embargo, creer que los análisis incidentales de frases bastarían á despejar por sí

solos la confusión primitiva en que aparecían envueltas para el niño las palabras y sus combinaciones, á menos de aguardar el fruto años y años, muchos más de los poquísimos que constituyen el período escolar entre nosotros. No siendo así, á fuerza de tiempo, ¿cómo deshacer la infinidad de amalgamas en que recibe y emplea las voces el que aprende la lengua al oído y en cortísima edad, si continúa su aprendizaje por ese solo procedimiento, que le expondrá de continuo á nuevos errores como los que trata de corregir á cada paso?

Nótese que un adulto, que empieza á hablar una lengua extranjera sólo por el hábito de oirla, incurre con mucha facilidad en esos errores. Ved aquí uno, por ejemplo, que aprendió á decir: *gracias*, en inglés. La expresión le había sonado: *cenquiú*, y así la repetía, convencido de pronunciar un nombre correspondiente al español *gracias*, hasta que un día, con gran sorpresa suya, vió escritas las palabras *thank you (zenk yu)*, que él había tomado por una sola. ¿No ha de pasarle esto á un niño, acostumbrado á la enseñanza de la viva voz, y nada más? Y entonces ¿no le será muy útil, como á ese adulto, poder *ver* las palabras que pasan tan fugazmente por su oído? Tan útil, que ese es el recurso supremo para aislar todas las voces del idioma, y conquistar al diccionario su plena independencia: *escribir* y *leer*.

Veamos cómo puede utilizarse este nuevo recurso para proseguir el primer análisis de la lengua.

V

Iniciación en la lengua escrita.

El que escribe, así como el pintor que descompone interiormente el cuadro proyectado en su fantasía para trasladarlo al lienzo parte por parte, tiene que deshacer la armazón íntima del discurso mental para describirlo al lector pieza por pieza. Y se comprende: necesita figurar en el papel, una á una, las manifestaciones orales de sus pensamientos — las palabras correspondientes á las ideas que los forman; las pausas que indican las transiciones de uno á otro; el tono revelador de su intención; todos los signos, en suma, que explican, que desenvuelven, cuando se habla, la complejidad del discurso interno;—y eso no es posible sin resolver tal complejidad en sus factores constitutivos, sin distinguir claramente los elementos que componen la expresión: si no se ven, si no se repara en ellos, ¿cómo han de representarse de una manera gráfica, ni en forma alguna? La lengua escrita es producto de una disección de la lengua oral, y no existe sin esa disección; al revés de la segunda, que es el idioma vivo, y, como el cuerpo animado, funciona espontáneamente, aunque nosotros no escudriñemos sus entrañas é ignoremos el secreto de sus funciones. Por esto decía, al terminar el capítulo anterior, que la escritura es un recurso de-

cisivo para el análisis de la lengua oral. ¿No ha de ser, si *obliga* á hacerlo, y consigna sus resultados en caracteres indelebles?

Aprovechemos, pues, este recurso. Los niños han adquirido ya el hábito de resolver frases en palabras; si dan un paso más, si resuelven las voces en sus elementos fónicos, en sus vocales y consonantes, estarán en disposición de escribirlas. He aquí la marcha del procedimiento.

Un día les hacéis notar que están completamente equivocados, si se imaginan que saben todo lo que suena en una palabra. Protestarán que sí. Les repetís que no, y ¡á la prueba! Proponéis la palabra que va á ser objeto de aquella especie de acertijo: una palabra de dos sílabas, y no hay que añadir que sílabas simples; por ejemplo: *risa*. Como son ya alumnos que pronuncian perfectamente, la descompondrán en seguida en sus dos partes, aunque no lo hayan hecho nunca, y aunque jamás hayan oído el nombre de esas partes. Es un triunfo fácil, que vosotros les habéis preparado, con sólo saber aguardar al día en que podían conseguirlo sin vuestra ayuda; y precisamente para darles el placer de esa victoria les habéis ofrecido una palabra de más de una sílaba, porque, si no, no hubieran tenido ocasión de lograrla. Os apresuráis á reconocer que han vencido, y ponderáis la importancia de aquel sencillísimo análisis fonético: primero, porque realmente la tiene, á pesar de toda su sencillez; segundo, porque al ver que vosotros se la dais, se la darán también ellos, y crecerá la confianza en sus fuerzas, y con la confianza la animación para el trabajo.

Hecha, pues, la descomposición de la palabra en sus dos sílabas *ri* y *sa*, les pronunciáis cada una de las dos por separado, exagerando mucho la consonante, así: *rrrri*... *sssa*, hasta que ellos distingan los cuatro

factores que entran en el vocablo, y os los aislen en esta forma: *rrrr...i...ssss...a*. Contando siempre con que han ejercitado bien su oído y su voz en períodos anteriores, con que su audición es perfectamente clara y su pronunciación completamente segura, el resultado se logrará al punto con no pequeña satisfacción de todos.

«Pues, francamente—les decís—lo que es averiguado eso, podéis empezar á escribir cuando os dé la gana.» «¡Cuando nos dé la gana!»—piensan ellos—«Pues ahora mismo.» Y como lo piensan os lo dicen. Para quien sepa lo que son niños, eso no ofrece duda. Al encerado, pues, vosotros, y todos los alumnos con sus pizarras en la mano. ¡Atención! El maestro ha preguntado á cualquiera de los futuros escritores qué es lo primero que suena en la palabra *risa*. El aludido contesta: *rrrr*, haciendo un redoble con la lengua que no se acaba nunca. «¡Perfecto!»—respondéis,—Voy á escribirlo, y todo el mundo va á poner en la pizarra lo mismo que yo. A renglón seguido hacéis una raya vertical con un saliente recto, formando ángulo, hacia la parte superior, de modo que el todo quiera ser una *r*, pero se quede en conato, aunque conato visible á varias leguas de distancia; y os quedáis tan satisfechos como si hubieseis cumplido un trabajo de pendolistas, aguardando á que todas las cabecitas inclinadas sobre las pizarras vuelvan á levantarse en testimonio de que sus dueños han realizado ya la correspondiente proeza, imitando como Dios les dió á entender aquella gran figura que habéis pintado vosotros. Adelante. Otro individuo de la concurrencia se encarga de deciros lo que sigue: *i*; y vosotros, sin más respetos que antes con la caligrafía, figuráis un palo con una buena mota encima. La misma operación con la *s*; idéntica con la *a*, y ha concluído la primera lección de escritura.

Un momento... Antes de abandonar el encerado, id señalando con el dedo una á una las letras rudimentarias que hayáis escrito, y haced que un muchacho las vaya pronunciando como al principio: *rrrr...i...* ¡Alto! Que reparen que hasta ese punto lo escrito equivale á *ri*. El alumno continúa dando á las otras letras que el maestro señala sus valores fónicos respectivos: *ssss... a*, y resume de igual modo á la postre: *sa*. «¿De modo—terminái s—que aquí dice?»—«Risa»—responderán todos naturalmente. Pues naturalmente, concluyo yo, esa es la primera lección de lectura.

La clase de lengua ha acabado por aquel día. Los alumnos pueden levantarse y hablar libremente; pero antes de que salgan á jugar unos minutos, para entrar en otra clase distinta con el despejo de atención indispensable, dais un vistazo á las pizarras, y os informáis de las maravillas que han hecho allí vuestros discípulos. Si encontráis alguna letra imposible de reconocer ni con los esfuerzos más heroicos de la imaginación más complaciente, advertís al autor lo necesario, pero sólo lo estrictamente necesario, para que corrija en vuestra presencia, y cotejando su obra con el original, los errores de mayor bulto: un trazo que es demasiado largo, ó demasiado corto, ó demasiado torcido; ó dos trazos tan juntos, que están pegados uno á otro, y se confunden; ó tan distantes que no parecen tener nada que ver el uno con el otro; en resumen, lo que baste para poder adivinar, después de la corrección, las figuras maltratadas. Nada de delicadezas ni perfiles. Lo esencial es que escriban, y sabiendo lo que hacen, aunque lo hagan imperfectamente; que, en lo que toca á la forma de las letras, ya la irán adquiriendo naturalmente al paso con el hábito de aplicarlas á la representación de los vocablos; y no hay ningún motivo para

que, en vez de aprender á trazarlas de este modo, es decir, en su sitio y con su objeto, se ejerciten en escribirlas desligadas de las palabras á cuya representación sirven de materiales, y sin utilizarlas en su fin por consiguiente.

Desde el día en que se da esa lección ha comenzado una clase *especial* de lengua, con motivo de la enseñanza de la escritura. Conviene fijarse bien en el principio fundamental de esta enseñanza: que los niños analicen *al oído* la estructura material de las sílabas, que distingan *en la pronunciación* los elementos que las forman, para lo cual basta acentuar bien las consonantes: porque no hay razón alguna para dejar envueltos en la obscuridad estos factores bajo el falso supuesto de que por sí no son ni valen nada; como si en este caso pudieran aportar algo á la combinación, y como si la combinación se explicase fácilmente sin conocer el papel que en ella desempeñan tales factores.

No ofrecerá gran dificultad, decía, este análisis fonético, contando con que los alumnos han ejercitado bien su oído y su voz en períodos anteriores. Hablo del oído y de la voz juntamente, porque es claro que el primero es el maestro y guía de la segunda en el arte de articular. Él dicta á los órganos vocales las articulaciones, y él señala los defectos de pronunciación en que los órganos incurren. Por lo mismo no aprendemos á articular hasta que *sabemos* oir, ni articulamos nunca más que hasta donde llega ese saber: mientras el niño oye mal, pronuncia mal, aunque disponga libremente de sus órganos orales; y si nunca oye bien las palabras por rozarse con personas que las pronuncian viciosamente, viciosa será su pronunciación toda la vida.

Acreditarían ya estos hechos, aunque no se explicasen, que la educación del oído es un auxiliar pode-

roso de la del órgano vocal; pero, cuando los hechos se interpretan, se ve que es algo más que eso: se ve que la primera es condición imprescindible de la segunda. Porque adiestrarse en oir la voz articulada ¿no significa hacerse más sensible cada vez á sus vibraciones? Pues bien: no se olvide que el niño, al *repetir* las palabras oídas, lo que reproduce en sustancia son esas mismas vibraciones de la voz ajena, *según* repercuten en su interior y se trasmiten á su aparato oral. ¿Repercuten bien? es decir ¿oye bien el niño? ¿le hacen el efecto debido las impresiones sonoras? Entonces los impulsos propagados á los órganos locutores engendrarán un efecto correspondiente, y la articulación que brotó de unos labios podrá reaparecer en los suyos tal y cual era en su origen—con toda su perfección ó con todos sus defectos.—¿Repercuten mal? En ese caso la segunda edición de la palabra seguirá correspondiendo exactamente á la traducción que alcanzó la primera en el organismo infantil, pero no al original, puesto que no hay equivalencia entre una y otro.

Gracias, pues, á estas conexiones orgánicas de la voz con la audición, un niño se habitúa á articular las palabras por el solo hecho de oirlas, aun sin instarlo ni ayudarlo nadie de propósito. Es éste un hecho espontáneo, cabalmente parecido al que tan bien conocemos, ya mayores, cuando al día siguiente de una sesión musical, nos sorprendemos repitiendo en voz baja las frases melódicas que más nos impresionaron, aun en medio de nuestras ocupaciones, cuando nuestra atención quiere estar en otra parte, y anhelaríamos desechar por importunas las notas que nos asedian. Es que las sensaciones de la víspera, adormecidas, pero no muertas, vuelven una y otra vez á nuestro pesar, y nuestros órganos, obedientes á su estímulo, se mueven imperceptiblemente al

compás de las excitaciones renovadas. Esos imperceptibles movimientos son los que reproducen, aunque sordamente, la frase musical. Dejemos salir la voz, como hacemos en otras ocasiones, ó como haría el niño, si sintiese comenzón semejante, y oiremos alto, según suele decirse, la melodía: los movimientos se habrán traducido en plenos sonidos como lo de las vibraciones que fueron su causa originaria.

¿Aprende á articular de otro modo el niño? ¿Se debe á otra causa el balbuceo silábico con que pugna, como las madres dicen, por *romper* á hablar? Pues agréguese ahora que, si el solo hecho de oir las palabras nos conduce á articularlas, el esfuerzo para articularlas nos obliga á oirlas mejor: bien así como el pintor afina su vista por la necesidad de percibir distintamente las formas que ha de trazar en el lienzo. De modo que la infancia, oyendo los sonidos que se pronuncian en torno suyo, no sólo los imita espontáneamente, sino que, en sus ensayos de imitación, aguza el oído y perfecciona la copia. Fuera, pues, defectos orgánicos, cuyo examen no es pertinente aquí, su pronunciación será eco más ó menos fiel de la que le haya servido de modelo, porque el organismo no nace ya forjado para reproducir ésta ó aquélla de una manera fatal, sino con aptitudes para amoldarse á la que más labre en él con sus continuas impresiones: por eso adquiere con la misma facilidad la buena que la mala.

Basta lo dicho para comprender la importancia del modelo y del hábito de su imitación; y como buen modelo y mucha costumbre de imitarlo han tenido los niños de que aquí se trata, gracias á las conversaciones familiares del primer período de su educación—que ahora, naturalmente, no se interrumpen—claro es que llegan al análisis fonético que sirve de base á la escritura y lectura con la educación sufi-

ciente del oído y de la voz para realizarlo sin grandes dificultades. Hubiese sido al contrario una torpeza empezar tales ejercicios con niños poco seguros en la audición y reproducción de las articulaciones. ¿Qué iban á analizar en este caso?

Continuemos la reflexión comenzada sobre la primera lección de escritura. Hecho el análisis literal de la palabra, cuando el maestro la escribe en caracteres toscos y rudimentarios, notando al paso la correspondencia de cada signo con cada elemento fónico descubierto en el análisis, el niño va dando á esos diversos signos su valor oral correspondiente—su *valor,* repárese bien, no su *nombre;*—por manera que así se graba en su fantasía el enlace de la representación gráfica con la formación fónica del vocablo, de la escritura de la voz con su sonido, que es lo que hace falta por el pronto: porque, en cuanto á los nombres de las letras, fácil le será aprenderlos, cuando sepa lo que significan, que es después de todo cuando pueden serle útiles para entenderse en la ulterior con el maestro, mientras que antes, lejos de facilitar esa inteligencia, la entorpecen, haciendo que el alumno los tome por el valor de los signos, y que no acierte á comprender las combinaciones silábicas escritas. ¿Quién convence á un niño, en efecto, de la lógica de una ecuación como ésta: *erre* + *i* + *ese* + *a* = *risa?* De eso no se convence nunca; lo que hace, á fuerza de tiempo y de desesperaciones, es salir algún día de su error, y caer en la cuenta de que, para leer, se necesita otra cosa que ejercitarse en nombrar las letras, ó en deletrear, como se dice; de que, para leer, es indispensable dar á cada figura su sonido. Desde entonces piensa espontáneamente en el sonido, y no en el nombre; desde entonces *hace* lo necesario para esa operación; antes *no ha hecho* nada que lo conduzca á tal fin, sea el que quiera el tiempo que haya emplea-

do. La cartilla y el silabario huelgan, pues; y, aunque no fuese por otras razones, habría que proscribir su estudio por ocioso.

Pero ya se comprenderá que es algo más que ocioso; es un martirio. ¿Lo ignora alguien? ¿Habrá quien no crea justificada la aversión con que lo mira la niñez? Pues que medite la anomalía que encierra y la violencia que impone ese trabajo. ¿Qué son las letras y las sílabas *separadas* de las palabras sino resultados, como ya he dicho, de un análisis de su estructura, á que sólo puede llegar quien previamente haya hecho tal análisis? Y entonces, empezar la enseñanza de la lengua escrita por el abecedario y continuarla por largos ejercicios de silabeo ¿no es seguir el procedimiento más abstracto y artificioso, y, de consiguiente, el más árido y difícil, el menos pronto y eficaz? El más abstracto, sí, toda vez que reduce la lectura—hablo ahora de la lectura, ya que por ella se empieza—á combinaciones de elementos que por sí solos ningún valor ni significación tienen para el niño (de donde resulta que no lo tengan mucho mayor tampoco los compuestos de esos factores, las palabras: como que no se cuida de ellas en semejantes ejercicios). El más artificioso, porque es el que más se separa del camino trazado por la naturaleza, que consiste en llegar á las sílabas y las letras á partir de los vocablos, y no al revés, como hemos hecho: procedimiento inverso, que en manera alguna han podido seguir los hombres en la historia (1), y que,

---

(1) Sabido es que la escritura alfabética ó de letras ha sido precedida por la silábica, y ésta por la de palabras íntegras mezclada con la de ideas, que fué como empezó el sistema fonográfico. Sabido es también que estas fases por que ha atravesado la escritura los sonidos corresponden naturalménte á las fases por que ha atravesado el análisis fonético de las lenguas.

no obstante, hemos creído llano, tratándose de niños. El más árido, puesto que su éxito estriba en la insistente repetición de unos mismos ejercicios desde el principio hasta el fin, y pide, en consecuencia, lo más contrario que puede soñarse al modo de ser de la infancia (y no hay inconveniente en añadir que de la madurez): la atención continua y uniforme á un mismo objeto, sin compensación ninguna, pues como fruto de tan molestos ejercicios sólo consigue una cosa que carece totalmente de valor y de interés, como es formar sílabas aisladas. El menos pronto y eficaz, en suma, por lo mismo que no es el camino derecho, sino sendero abierto en medio de obstáculos naturales, que sólo es posible vencer con grandes pérdidas de tiempo y á costa de un esfuerzo trabajoso.

¿Cuánto más acertado y más seguro no es seguir las indicaciones de la naturaleza, y hacer que el niño aprenda á leer *leyendo*, no deletreando y silabeando, es decir, tomando como base y materia para todos los ejercicios de lectura, no letras y sílabas aisladas, sino palabras íntegras? (1).

Esto ha hecho desde el primer instante en la lección sumariamente descrita. Sígase, pues, el camino allí indicado, deteniéndose al día siguiente en el análisis, escritura y lectura de dos ó tres palabras en que se repitan las mismas consonantes y vocales que en la del día anterior, con una ó dos nuevas á lo sumo, y procurando que esas palabras formen una frase

---

(1) En este principio se apoyan las reformas de más trascendencia que vienen ensayándose en la enseñanza de la lectura.

Para no hablar sino de las realizadas en los países de lengua latina, citaré dos ejemplos: la notable *Cartilha maternal ou arte de leitura* del ilustre poeta portugués Joao de Deus, y el *Méthode analytique-synthétique de lecture* del director de la Escuela Normal de Bruselas, A. Sluys, cuyo solo nombre vale por una recomendación para todos los pedagogos.

sencilla, perfectamente inteligible para los alumnos. Como el análisis versa casi en su totalidad sobre elementos conocidos, el de las dos ó tres palabras no costará más trabajo que el de la única con que se inauguró esta enseñanza; y así con poco esfuerzo los niños habrán escrito la frase que esos vocablos formen. ¡Considérese á qué temple se elevará la animación de la clase al palpar ese progreso! ¡Ya puede cada uno decir una cosa por escrito á los demás! No digo nada, si se trata de una frase que exprese algo agradable, algo que á ellos les guste repetir. Pues también eso debe procurarse. ¿Es tan difícil? Todo se reduce á empezar el primer día por una palabra compuesta de las mismas letras que han de repetirse al día siguiente en las que constituyan la frase elegida.

En esta segunda lección han afirmado los conocimientos adquiridos en la inicial, y obtenido otro ú otros nuevos: el de la letra ó el par de letras que no figurasen en la palabra primitiva. Prosígase del mismo modo en clases ulteriores, y los alumnos irán aprendiendo el valor y el signo de todas en el momento preciso de tener que usarlas, ó sea, al tratar de escribir y de leer voces de cuya estructura formen parte, y sólo por el examen de esas veces, sin necesidad de hacer de las letras un objeto especial de su atención (1). Así, sobre ahorrarse un trabajo inútil,

(1) Se concibe perfectamente que el orden en que han de conocer y usar las consonantes los niños no ha de ser el alfabético, que es arbitrario, sino aquel en que pueden clasificarse, atendiendo á la mayor ó menor claridad de su emisión, á fin de que el análisis fonético empiece por las más fáciles—como son, entre otras, las de la palabra *risa* tomada por ejemplo—y continúe gradualmente hasta llegar á las más difíciles. Esta clasificación de las consonantes con un fin didáctico es uno de los puntos sobre que puede consultarse especialmente la obra citada de Joao de Deus.

logra dos fines simultáneamente, porque los mismos ejercicios que sirven de base á la escritura, lo inician á la vez en la lectura, y con la ventaja de que empieza por ensayarse en leer, no lo que otros han escrito, que es lo más difícil, sino lo que él mismo *puede* escribir, que es lo más fácil. Y como desde el comienzo escribe y lee, como no conoce ni traza un signo sin ver *inmediatamente* para qué sirve, camina en todo su aprendizaje—no nos cansemos de repetirlo—alentado por el fruto que recoge, mientras que, en el caso opuesto, como la aplicación del conocimiento no es inmediata, falta ese estímulo del fruto, y nada queda en su lugar, como no quiera contarse por algo la esperanza remota de alcanzarlo *algún día*. Sería una cuenta más candorosa que todas las que puede hacerse la infancia. No ¡por Dios! No seamos inocentes. No recomendemos á los niños la virtud y las excelencias de ningún trabajo, en atención á los beneficios que les *reportará*... cuando lo terminen; es como ponderarles todas las grandes cosas que *podrían llegar á ser* de mayores, aplicándose mucho, incluso generales, obispos, ministros y hasta reyes, que serán á sus ojos, y según los gustos, los ápices supremos de la ambición humana. «Va para largo. ¡Si fuese mañana!»—piensan ellos que, aunque hombrecitos en miniatura, son ladinos, como toda la raza de sus ascendientes.

No, y mil veces no. Digámoslo con la energía de las convicciones. En vez de esas promesas á largo plazo, contentémonos con algo visible y tangible al día. Hoy una frase microscópica que les gusta. Mañana, una estrofa de cuatro versos, que se aprenden de memoria (por supuesto cuatro versos que entiendan; eso se supone dicho para siempre). Luégo una cartita de tres renglones, escrita con lápiz por la clase á algún compañero enfermo ó ausente. O una pe-

tición al maestro para que les cuente alguna cosa ó los lleve á alguna excursión, porque el maestro dice que le gustaría ver cómo se arreglarían para participársela, si él no estuviese allí, y á los discípulos les falta tiempo para complacerle y acreditarse á la par de personas capaces de proporcionar satisfacciones de esa índole. Y así, ingeniándose de continuo, buscando mil expedientes—que se hallan á la mano á todas horas, cuando se abandonan los caminos artificiales para entregarse confiadamente á las inspiraciones de la razón natural—se da cima á esa que parece ardua obra y empresa de titanes de iniciar á la infancia en los primeros secretos de la lengua escrita, sin que sea ardua la obra ni gigantesca la empresa, y sin que los obreros hayan perdido la paciencia y el gusto por su trabajo.

VI.

Desarrollo del análisis fonético y de la escritura de palabras.

Si en la serie de lecciones, bosquejadas en el capítulo anterior, se cuida de que los niños escriban despacio, mirando siempre á las letras que traza el maestro, á fin de procurar imitarlas lo mejor posible; y si todos los días se hace una revisión general de las pizarras, para que los alumnos corrijan los defectos de mayor monta en que incurran cada vez, es claro que, á medida que se ejerciten en el análisis y escritura de palabras, de que se ha hecho mención, irán trazando con más firmeza y regularidad sus letras primitivas. No hay obra que, hecha en tales condiciones, no progrese naturalmente al cabo de unos cuantos ensayos; y el pintar letras no es de seguro una excepción entre las obras humanas ni por lo complicada ni por lo sublime.

Demos, pues, por sobrentendido este progreso al par de todos los notados en el capítulo precedente. Demos por sobrentendido además que desde el día en que el progreso es visible, desde el instante en que los niños trazan con mano algo segura sus letras, abandonan la pizarra, y empiezan á escribir en el papel para afinar poco á poco su escritura y acostumbrarse á enlazar los caracteres, siempre á imita-

ción del maestro, que irá introduciendo esos adelantos en su propia escritura de una manera gradual é insensible, y llamando sobre ellos la atención de sus discípulos á medida que los introduzca (1). Demos, repito, por sobrentendido todo esto como una parte

(1) Ya se comprende que nada se opone á trazar en el encerado letras intachables, que sirvan de modelo á los discípulos, en vez de las de una muestra caligráfica, máxime cuando la forma que ellos necesitan aprender debe ser lo bastante sencilla para que puedan conservarla siempre, aun escribiendo á vuela pluma, como necesitarán hacer en siendo hombres. Una letra con demasiadas delicadezas de perfiles no se conserva sino por caso excepcional, en cuanto se empieza á escribir con rapidez, á menos de hacer de esa escritura un oficio; y la escuela no prepara para oficio ninguno. ¿A qué enseñarla, pues, sabiendo que ha de perderse de un modo inevitable, y que, después de degenerada, ha de valer menos que una letra sencilla, sin pretensiones, pero que no se desfigure tanto por la velocidad?

No es indiferente la cuestión, porque, si se concede á las muestras de letra, al papel pautado y demás accesorios *toda* la importancia que ha venido atribuyéndoseles, y el alumno se pasa los años escolares haciendo planas, como de ese modo no aprende á *escribir* (y sobre esto me remito al capítulo actual y al siguiente), sino sólo á trazar letras, resulta que ó no hay clase de escritura ó hay que duplicarla, á fin de consagrar una serie de ejercicios aparte á los objetos de esta enseñanza desatendidos tradicionalmente. Lo segundo es imposible, so pena de resignarse á consumir en ese doble ejercicio la tercera parte ó más del tiempo útil de la escuela. Sería una monstruosidad á que no supongo que nadie se atreva á suscribir.

A este extremo, repito, nos llevaría el seguir concediendo á la muestra y al papel pautado *toda* su antigua importancia; pero, felizmente, toda no la disfrutan ya hoy. Algunos la discuten, y los más convienen, por lo menos, en que debe reducirse el tiempo que se ha destinado á esa tarea. Pues bien: suponiendo que la importancia fuese indiscutible, y contentándonos con afirmar la exigencia de la reducción de tiempo, es evidente que, si además aprenden los niños á escribir de la manera que viene explicándose, la reducción llegará á ser tan extraordinaria, que el copiar muestras ó llenar papel gráfico se convertiría en un incidente insignificante de la clase de escritura. Como esto basta para salvar la clase, es inútil insistir más sobre la cuestión, por más que mucho habría que decir, particularmente en lo que atañe al uso del papel pautado.

del resultado á que deben conducir las lecciones ya citadas, y vengamos al instante en que los niños puedan escribir regularmente por sí solos sin necesidad de tener ningún modelo á la vista.

Digo sin ningún modelo, porque es claro que, aunque se estimase insuficiente el que el maestro les ha dado durante su iniciación en la escritura, y se creyese precisa la copia de muestras, no podrían eternizarse en este ejercicio, si habían de aprender alguna vez lo que por ese camino no se aprende nunca.

Mientras copian muestras, en efecto, como tienen *ya escritas* las palabras, se limitan á reproducir las letras que ven, sin hacer previamente el análisis de la estructura de las voces: trabajo que se les ahorra, poniéndoles delante los resultados de él, en vez de procurar que lleguen á ellos por sí mismos. De aquí, en faltando el modelo, esas omisiones y cambios de letras, ese mutilar las palabras para unir á las unas fragmentos de las otras, ese deshacer las sílabas al fin de renglón, y demás abominaciones ortográficas, increíbles, si no se vieran á todas horas, no ya en escritos procedentes de una mano infantil, sino en los de tantos individuos harto alejados de la primera edad, ya que no por sus progresos, por los años.

Esto en lo que toca á la escritura literal; que, por lo que hace á la sintáxica, de eso no hablemos. Si el niño, cuya tarea se limita á una simple copia, escribe las letras sin reparar en la composición de las palabras, de la propia suerte y por igual motivo escribirá la notación ortográfica sin hacerse cargo de la estructura de la expresión, ni comprender por consiguiente el valor de los signos que traza.

A esto se añade, en el procedimiento tradicional, que el alumno no sale nunca de la copia de un reducido número de muestras, donde sólo entra natural-

mente un número insignificante de palabras y otro más escaso aún de oraciones, repetidas día tras día, y aprendidas, por consecuencia, de memoria—con lo que la escritura pierde lo poco que le quedase de ejercicio intelectual; y aun cuando no lo perdiera, aunque el alumno quisiese y pudiese hacer, abandonado á sí solo, los análisis necesarios de las muestras que copia, el resultado que obtuviese en último término sería punto menos que inapreciable.

Si los niños, pues, han de aprender á escribir, no es posible darles el mismo tema de ejercicio diariamente, ni menos escrito ya, porque eso equivaldría á no dárselo (1). El ejercicio, en efecto, exige, según se ha visto, consignar en el papel los resultados que arroje la disección de la lengua viva; por eso los alumnos se han iniciado en la escritura alfabética, analizando al *oído* la estructura de las voces. Pues ahora que se aspira á dar impulso á esta enseñanza no ha cesado la exigencia de que oigan y disciernan lo que oyen en la expresión oral, sino que, al contrario, crece la exigencia, porque tienen que aprender á oir muchas más cosas, según iremos viendo.

Sentemos, pues, esta premisa: el tránsito desde el idioma vivo á su representación gráfica pide reconocer sensiblemente en el primero *todo* lo que ha de aparecer figurado en el segundo; y así, mientras la transición no se consume, mientras esa correspondencia de la escritura con la lengua hablada no sea algo familiar para los niños, necesitan oir previamente todo lo que deban escribir, y oirlo á quien

(1) No hay que extrañarse de que, á pesar de la evidencia de este hecho, se llegue á escribir por tal sistema, aunque sólo palabras y mal, puesto que no se llega á tal cosa por la virtud del sistema mismo, sino por la enseñanza indirecta que suministra para el caso la clase de lectura.

sepa acentuarlo y darle el preciso relieve, esto es, al maestro.

Si se acepta el principio, se admitirá con él la importancia de la escritura al dictado hasta completar la iniciación de los alumnos en el mecanismo de este arte. Pero necesito añadir que, al hablar de escritura al dictado, no sobrentiendo que el maestro es el que debe dar el tema del ejercicio, sino pura y simplemente que ha de pronunciar en alta voz todo lo que hayan de estampar los discípulos en sus cuadernos. Si deben ser suyas las expresiones dictadas—y quien dice suyas dice de un libro—ó recogidas de labios de los mismos alumnos, ésa es otra cuestión, que cabe aplazar por el momento para no complicar la presente. Ahora basta convenir en que esas expresiones, procedan de donde quieran, han de ser perfectamente inteligibles para la clase y de una construcción muy sencilla.

Entendido así, notemos los adelantos que han de hacer los alumnos en el análisis fonético del idioma desde que empiezan á escribir por sí solos; y no perdamos de vista que ese análisis es fundamental para todos los ulteriores: porque ni puede pensarse en conocer reflexivamente una lengua, sin que el oído perciba con toda distinción sus elementos y recursos, ni debe darse por supuesta esa distinción en los niños, como solemos hacer.

Hasta el presente se han ejercitado en discernir los elementos de las articulaciones á que corresponden las letras en la escritura; pero tal ejercicio requiere mucha insistencia—la necesaria para llegar á realizar instantáneamente el análisis de la estructura de cualquier voz, y para recordar en el acto los signos con que se representa.—Sabemos que una larga costumbre permite cumplir estas operaciones con rapidez tan maravillosa, que oir ó pensar una palabra y

verla escrita de un golpe en nuestra fantasía, tal y como debe figurarse en el papel, es todo uno; pero no olvidemos que, antes dea sociarse tan estrechamente la representación gráfica de un vocablo al recuerdo de su sonido, y al revés, ha sido indispensable: 1.° habituarse, durante un largo período, á analizar las articulaciones de la lengua y reconstruirlas parte por parte, escribiendo ó leyendo; 2.° haber analizado y reconstruído alguna vez el vocablo en cuestión. Nadie se acuerda, es cierto, de lo que debe á aquella larga práctica, cuando recoge sin saber cómo sus frutos; y todos acabamos por pensar que podemos escribir cuanto se nos antoje por el solo hecho de oirlo alguna vez; pero las dificultades imprevistas con que luchamos, al tratar de escribir de pronto las articulaciones *nuevas* de una lengua extraña, nos advierten nuestro error, y nos dicen que, si todos los sonidos de esa lengua fuesen absolutamente nuevos para nosotros, su escritura nos pediría un trabajo analítico tan laborioso como el ya olvidado que exigió en otro tiempo la del idioma nacional. Y en cuanto á este último, aun después de una larga experiencia en su representación y su lectura, basta que alguien nos dicte por primera vez un vocablo, cuya audición nos cause la más mínima extrañeza, para que al punto tengamos que detenernos un instante y suplicar á la persona que lo pronuncia que haga el favor de repetírnoslo—prueba de que ha quedado incompleto nuestro análisis mental de su estructura, y nos ha sido imposible, por lo mismo, construir íntegramente su imagen gráfica.—Eso, después de una larga experiencia. Juzguemos por estos hechos cuál será la situación de un niño, que se encuentra en los principios de semejante experiencia, y comprendamos la necesidad de que practique en grande escala ese análisis fonético de las voces

que aprendió á hacer en los primeros momentos de la manera descrita en el capítulo anterior. He ahí la primera exigencia que debe satisfacer la escritura al dictado.

Para conseguirlo, ya se comprende que basta bien poco de parte del maestro: que dicte con mucha pausa y con claridad suma, exagerando, siempre que sea preciso, la pronunciación, y no haciendo ninguna advertencia respecto á la ortografía de las voces sino en los casos sobre los cuales nada dice el oído. Esos casos se reducen, en este período de la enseñanza, á la escritura de las mayúsculas, de la *h* y de la *g* fuerte, porque los usos de la *c*, de la *z*, de la *q*, y, en general, todo lo rudimentario deben aprenderlo los niños durante la primera época de iniciación. Se les indicará, pues, naturalmente dónde han de poner mayúscula ó *h*, y cuándo han de escribir con *g* las sílabas *je*, *ji*. Pero jamás se les dice nada sobre los restantes casos que suelen estimarse dudosos, porque alumnos acostumbrados á una pronunciación esmerada, que el maestro se encarga de acentuar previamente (y por eso es preciso que sea él el que dicte), pueden resolver por sí mismos tales dudas, y no hay que decir si necesitan hacerlo. Preguntas tan peregrinas como si *vino* se escribe con *v* ó con *b;* y *gallo*, con *ll* ó *y;* y *expresar*, con *s* ó *x;* y *Madrid*, con *d* ó con *z;* y *aritmética*, con *z* ó *t;* y *objeto*, con *b* ó con *c* ó con *d* ó con *z;* y *acción*, con dos *cc* ó con una ó con cualquier otra cosa, y tantas á este tenor, son preguntas que no pueden concebirse ni pasar en una clase de escritura, porque quien las hace revela que no conoce sino muy rudamente la lengua que va á escribir, y que, antes de pensar en eso, necesita hacer otra cosa: aprender á hablar.

Tal aprendizaje se supone que vienen haciendo los alumnos desde los primeros pasos, según resulta

de los capítulos precedentes; y, sobre todo, el procedimiento que han seguido para iniciarse en la escritura ha sido un análisis incesante de la pronunciación que ha debido prevenir dudas tan extrañas. Baste recordar que se han ensayado en percibir y reproducir los valores propios de las consonantes, los que ellas tienen por sí solas; y, por consecuencia, que lo mismo los reconocen en sílabas inversas, como *ab, ac, ad,* que en sílabas directas, como *ba, ca, da.* Las dificultades con que luchan en este punto los niños que siguen el sistema del deletreo y silabeo proceden de lo contrario: de que no se acostumbran á reconocer esos valores propios de las consonantes, ni á dárselos aisladamente de toda combinación; de donde se origina que, cuando las consonantes se ofrecen con mayor independencia que nunca, que es precisamente en esas sílabas inversas, es cuando más las extrañan. Ahora bien: si esta extrañeza sería inexplicable, dado el análisis fonético que acabo de recordar, más lo sería aún la duda entre los sonidos representados por la *b* y la *v*, la *ll* y la *y*, la *s* y la *x;* si sería incomprensible el desconocimiento de una misma consonante por el solo hecho de seguir, en vez de anteceder, á una vocal, más lo sería la confusión de dos consonantes diferentes. Eso ya se sabe que no es sino una pronunciación viciosa, que debe corregirse desde el comienzo de la enseñanza de la lengua, y que, con no dejarla pasar *nunca* desde el instante en que se advierte, no sólo se reforma, sino en muchísimo menos tiempo del que suele pensarse.

¿Quiere esto decir que jamás vacilarán los niños en la escritura de las palabras? Claro que vacilarán á veces: el hábito de analizar la pronunciación no se consolida en un día. Lo que quiere decir es que entonces no se les ocurrirá preguntar cómo se *escriben* las palabras que duden, sino cómo se *pronuncian;*

lo que harán será pedir al maestro que las dicte otra vez, porque no se habrán hecho cargo de cómo suenan la primera; y el maestro se las repetirá, no una, sino cien veces que fuese preciso, de la mejor voluntad, porque sabe que ésa es su enseñanza en el caso, mientras que revelar la escritura de la voz sería suprimir tal enseñanza.

Por análogo motivo, es de rigor dictar bien separadamente las palabras para que los alumnos las perciban con toda independencia, y las aislen en el papel, no á fuerza de advertencias y correcciones, sino por haberlas oído en ese aislamiento, por haber percibido su individualidad fónica, que es lo indispensable, si han de conocer debidamente la lengua viva—objeto directo y constante de su estudio—y si no han de ver en su escritura más que lo que ella encierra en realidad. Recuérdese lo dicho en el capítulo IV sobre la manera cómo liga las voces la pronunciación corriente, haciendo que lleguen fundidas á los oídos infantiles; recuérdese lo expuesto allí sobre la necesidad de un análisis reflexivo que vaya deshaciendo poco á poco esas amalgamas verbales, y se dará á la exigencia, formulada ahora, mucho más valor del que podría atribuírsele á primera vista. El citado capítulo insinuaba al final la importancia que tendría para ese análisis el aprendizaje de la escritura; hela aquí concretamente. ¿Quién no mide ya el alcance de la experiencia que van á adquirir los niños en este punto?

Así, pues, el solo hecho de dictar las voces, separándolas y acentuando su pronunciación, es una enseñanza diaria de ortografía léxica, y—nótese bien—una enseñanza directa y natural, que debe hacer inútiles varias reglas empíricas—todas aquellas cuyo único objeto es corregir en la escritura por una serie de instrucciones las deficiencias de la pronunciación.

Si ahora, al par de esto, se procura, como siempre, que los alumnos escriban *muy despacio;* si se pone un empeño decidido en conseguirlo, inspeccionando frecuentemente lo que hace cada cual, al compás que se dicta, é impidiendo que ninguno precipite su tarea, bastará eso solo—lo he dicho ya otra vez, y no temo repetirlo—para que perfeccionen diariamente su escritura, y realicen, por consecuencia, un progreso incesante, no sólo en ortografía, sino en caligrafía. Bastará eso solo, insisto; pero no se crea que el lograrlo con todo el rigor imprescindible es obra de poca monta: pide una vigilancia muy sostenida y una atención múltiple para estar á la vez en todas partes; porque el niño de mejor voluntad precipita sus trabajos sin saberlo, y hay que darle á fuerza de advertencias la medida que él no tiene (1).

Añadamos como una condición requerida para el éxito de nuestro propósito, que esta primera parte del ejercicio—el dictado y escritura de las palabras—no debe exceder de media hora, cuando llegue, si se aspira á que todo el esfuerzo que haga el alumno sea esfuerzo útil.

Resta una segunda parte, la más nueva, que en los primeros días puede consagrarse á indicar las reglas convenidas para la escritura de los acentos—siempre bajo la hipótesis de que saben ya distinguir la

---

(1) Lo cual, por supuesto, no es ninguna condición particular y extraordinaria de una clase de escritura al dictado. Lo mismo sería menester, aunque los alumnos se limitasen á copiar muestras, si no habían de pasarse los meses y hasta los años emborronando planas con mayor ó menor ensañamiento. Para que los niños pongan atención en lo que escriben y en cualquier cosa, no basta *decirles* que tengan cuidado; hay que *enseñarles* á tenerlo, estando sobre aviso, cuando trabajan, á fin de hacer á cada cual *en el acto* las advertencias que necesite, y *siempre* que las necesite.

sílaba donde está el acento de cada voz, y de que no se trata más que de saber cuándo se escribe ó se omite.—Naturalmente, sólo se enseña por el pronto las reglas generales, y no se enseña más que una cada vez, ni se pasa de la última aprendida á la siguiente sin cerciorarse de que los alumnos empiezan á practicarla. Se sabe que la obra es bien sencilla, puesto que las reglas generales se reducen á cinco: las dos de las palabras agudas, las dos de las llanas, y la única referente á las esdrújulas.

Durante cierto período, este trabajo de la acentuación deberá seguirse reservando para después de concluída la escritura literal de las palabras, á fin de no complicar nunca ningún ejercicio con otro que esté en vías de aprendizaje. La atención á las dos cosas á la vez sería difícil; la atención primero á una y luégo á otra, es sencilla, y el tiempo invertido idéntico, cuando no menor que en el primer caso.

La operación no puede ser más breve. Al acabar de dictar, se deja á los alumnos los minutos que necesiten para revisar las palabras y hacerse cargo de las que deben llevar escrito el acento. Cuando terminen, uno cualquiera leerá el pasaje, deteniéndose en las voces que haya acentuado, y diciendo dónde y por qué las ha acentuado. Los que tengan alguna cosa que añadir ú objetar la irán exponiendo sucesivamente, dando siempre sus razones. El maestro no tiene para qué intervenir sino en último término, luégo que todos hablen, y en el supuesto de que olviden ó equivoquen alguna acentuación. Aun entonces no lo hará para señalarles inmediatamente sus omisiones ó errores, sino para procurar que ellos mismos las adviertan y reparen, despertando su reflexión á este fin con insinuaciones y observaciones oportunas sobre las palabras mal escritas. El resul-

tado debe ser siempre obra de sus esfuerzos, hallazgo suyo, y no pura revelación del que los dirige. ¡Oh! eso les gusta y alienta, amén de su utilidad. ¿No es ser autores de algo, y de algo que no hacen muchos hombres?

VII.

La notación oral y la notación escrita.

Hasta aquí, desde que empezó la clase de escritura, los alumnos han ido ejercitándose gradualmente en el análisis fónico de los vocablos, que sirve de fundamento á su representación; y como necesitaban todo su pensamiento para ese ejercicio, no se les ha pedido ni se les ha hablado siquiera, en el ínterin, de ninguna otra cosa tocante al arte que aprenden. Escribir equivale para ellos, durante ese período, á escribir las palabras, y nada más que las palabras; lo cual significa, no que desatiendan la significación que tienen en conjunto las voces representadas gráficamente—puesto que deben saber de antemano lo que escriben—sino que no ven en tal conjunto ningún otro elemento que deba figurar en el papel, que no comprenden que su significación dependa de otra cosa que de esas mismas palabras que lo componen. Mas, desde el instante en que su pensamiento está algo libre del trabajo que lo absorbía en un principio, y puede disponerse de él para avanzar un nuevo paso en la enseñanza, procede que adviertan cómo sí depende de algo más que de las voces el sentido de la expresión oral, y cómo, cuando los demás factores que concurren á determinarlo no se recuerdan

de algún modo en la escritura, puede ser difícil en muchos casos, y hasta imposible á veces, saber lo que ha querido decir una persona con una serie de palabras escritas, aun cuando todas ellas sean perfectamente claras.

Deben verlo en sus propios trabajos, no sólo porque así pueden verlo mejor, sino porque á todo el mundo enseña más la crítica de sus obras que la de las ajenas. Y lo que deben ver es que, si ellos leen esos trabajos, después de escritos, de modo que cualquier oyente los entienda, es porque saben lo que han querido decir, y lo dicen al leer en la forma conveniente para el caso; pero que, si alguien viese sus cuadernos y hubiese de guiarse sólo por las palabras representadas, podría no enterarse de algunas cosas é interpretar otras al revés.

Para probárselo, se elige, naturalmente, en los temas que van escribiendo, pasajes que puedan servir de ejemplos característicos, es decir, de los que admitan versiones más distintas, según el modo de leerlos, á fin de que adviertan esa diversidad de interpretaciones de que son susceptibles, sin cambiar una sola de sus palabras.

En tal pasaje, por ejemplo, han escrito estas cuatro voces: *Te vas á ir*, cuando lo que ellos han pretendido poner, y lo que leen, es esto otro: *¿Te vas á ir?* Que noten bien cómo las cuatro voces lo mismo pueden decir una cosa que otra, y cómo lo único que decide del sentido en que deben tomarse es el *tono* en que se pronuncian.

En otro lugar se ve esta expresión: *Que tiempo hace;* y hay que averiguar si se trata de la pregunta; *¿Qué tiempo hace?* ó de la exclamación: *¡Qué tiempo hace!* Es otro problema que la lengua viva resuelve del mismo que el precedente: por la diferencia de tono, esto es, por un elemento del lenguaje distinto de la ar-

ticulación, y por consecuencia, de las palabras.

Supóngase, como tercer ejemplo, la siguiente serie de voces: *Quédate... conmigo... si... no... te... vas... á... paseo,* y hágase notar las dos interpretaciones que admiten:

1.ª *Quédate conmigo, si no te vas á paseo.*

2.ª *Quédate conmigo; si no, te vas á paseo.*

Aquí pueden observar el influjo de un nuevo elemento, distinto también de las articulaciones de los vocablos, á saber: las *pausas;* y reconocer juntamente cómo á este nuevo elemento se une el ya citado del tono para distinguir las varias expresiones particulares de que se compone la total propuesta. Así, en la primera interpretación hay dos expresiones; en la segunda, tres. En ambos casos la inicial es la misma, pero no su valor en el conjunto, puesto que allí se liga de un modo continuo al resto de la frase, mientras que aquí aparece en contraste con él; y esa continuidad ó independencia relativa el tono la declara.

Tales variantes las apreciarán de sobra al oir la lectura del maestro, pero, á pesar de todo, los sorprenderán; y no por lo extrañas—claro es—sino porque las más de las veces no las preveían; pensaban, al contrario, que las cosas escritas *debían* entenderse tal y como ellos las habían querido decir. Lo primero que necesitan es convencerse de que ese deber es una invención suya, que nadie puede aceptar sin atribuir á las palabras más valor del que tienen (y del que ellos mismos les atribuyen), es decir, sin suponer que encierran por sí solas toda la virtud expresiva del lenguaje. Unicamente pensando así, sería lógico creer que, representadas las voces, está representada toda la expresión, y que los signos esenciales de la escritura se reducen á las letras.

Y, en efecto, las letras son los signos gráficos pro-

pios de la lengua *articulada,* pero la articulación no es el único elemento integrante del lenguaje fonético, como lo atestiguan, y se lo harán ver á los niños, las observaciones á que acabo de aludir sobre la importancia de la notación oral, y las muchas que deberán hacer desde ese día en adelante. Procede, pues, que se acostumbren á distinguir por experiencia los elementos de esa notación que han de representar gráficamente; y á este fin habrá de consagrarse ahora la segunda parte de la clase de escritura.

Pueden ejercitarse desde luego en distinguir bien al oído los puntos y las comas: trabajo de interés capital para el análisis de la lengua, puesto que equivale á distinguir *de hecho* los *períodos* y *oraciones* que escriben, aunque no tengan todavía la *idea general* de semejantes cosas, ni conozcan sus nombres. La generalización vendrá á su hora oportuna y por sus pasos contados, como fruto de reflexiones ulteriores sobre este análisis.

Excusado es decir que la distinción no ofrece dificultad ninguna, porque, si una coma, en cuanto pausa, puede no diferir de un punto, y aun á veces durar más (según su valor relativo), en cambio es inconfundible la entonación que acompaña á la una y la que caracteriza al otro, á saber: la que anuncia que el sentido queda pendiente, y la que marca la clausura de una expresión.

El maestro, pues, concluído el dictado de las palabras, leerá el pasaje escrito, acentuando bien las comas y los puntos (1), para que los alumnos vayan

---

(1) El punto y coma es de poco uso en la lengua de niños como los que concurren á la escuela elemental, y debe ahorrarse, por consiguiente, en los primeros ensayos de escritura.

Como las expresiones que compongan el tema del ejercicio serán

anotando en sus cuadernos los signos correspondientes, guiados por el oído. Después, cualquiera de ellos dirá cómo ha puntuado el pasaje; los demás harán sus observaciones, y el maestro las completará, si es necesario, con otras suyas, al tenor de lo expuesto al tratar de la acentuación. Finalmente, otro alumno leerá el tema del ejercicio, una vez terminado, cuidando de marcar á su vez la correspondencia oral de la notación escrita—operación inversa de la precedente, que ofrece bien poca dificultad para el que ha empezado por realizar la directa, y que preparará poco á poco á los niños para la lectura de escritos extraños.

Este doble ejercicio se ampliará *gradualmente* por el mismo procedimiento, hasta que los alumnos conozcan bien la pequeña parte de la notación oral que aparece en la escritura, es decir, además de los puntos y comas, los puntos suspensivos, paréntesis, interrogaciones, admiraciones y la acentuación con que á veces subrayamos las palabras ó frases de especial importancia. Todo eso importa que pase de la voz del maestro al oído del alumno para estamparse en el papel; todo eso es menester que lo perciban los niños *sensiblemente*, si han de acostumbrarse á apreciar por experiencia propia su valor, *antes de pensar en ningún análisis lógico*.

Recordemos, en efecto, que los signos ortográficos no representan *directamente* la estructura sintáxica del discurso, ni los afectos é intenciones del que es-

---

sumamente sencillas al comienzo, rara vez ocurrirán pausas de esta clase; pero, cuando ocurran, se equipararán á las comas, á fin de que los niños no tengan que hacer más que una clase de divisiones dentro del período—la de oraciones, que es, por otra parte, la principal y la obligada.—La complicación que supone el punto y coma vendrá después con el análisis lógico.

cribe, sino las pausas, tonos y acentos que revelan tales cosas al hablar; de igual suerte que las agrupaciones de letras no figuran ideas, sino las voces que las indican. O de otro módo: tengamos presente que el lenguaje gráfico nada es ni vale por sí, sino sólo en representación del oral; que sus signos no *sustituyen* á la expresión viva, sino que sirven para reconstruirla mentalmente y para imaginarse cómo hubiese brotado de labios del autor, si hubiese pronunciado en voz alta el discurso verbal que componía al escribir; que, por tanto, la eficacia de la escritura depende de la medida en que asociemos á sus símbolos mudos los elementos fónicos correspondientes, porque el recuerdo de estos elementos, suscitado por la vista de esos símbolos, es la base para la comunicación entre el que lee y el que escribe, como lo es su audición directa para el comercio con las personas que nos hablan.

El ejercicio que nos ocupa debe contribuir á hacer familiar á los niños esta correspondencia de la lengua gráfica con la oral. Por eso oyen siempre lo que escriben; y por eso, después, el maestro, cuando lee, procura restituir á la frases la vida que perdieron al escribirse, á fin de que recobren otra vez para el alumno toda su fuerza expresiva.

La importancia de habituarse los niños á semejante restitución, tratándose de escritos suyos, donde la empresa es fácil, la apreciará cualquiera, considerando que esa costumbre les es necesaria más tarde para interpretar los escritos ajenos; y que, sin el ejercicio presente, llegarían al de lectura faltos de ella, y no sabrían qué hacer del primer libro que se pusiese en sus manos.

Recuérdense, si no, las inmensas dificultades con que luchan ordinariamente para leer las cosas más sencillas; recuérdese que la notación ortográ-

fica suele ser para tales lectores punto menos que un adorno, y que, cuando no hacen de sus advertencias caso omiso, las interpretan de una manera tan singular y extraordinaria, que ni ellos se entienden ni nadie los entiende. Se diría que esas cosas son delicadezas extrañas á su edad, artificios y refinamientos de la lengua adulta, incomprensibles para la infancia, y á que no puede avenirse la espontaneidad de su espíritu.

Nada menos cierto, sin embargo: porque el hecho es que, cuando hablan los niños, no cesan de proferir exclamaciones, y de hacer preguntas, y de subrayar palabras y frases, y de usar reticencias, y de hacer pausas significativas, y de servirse, en fin, de todos los recursos orales que representan los signos gráficos. No sólo los emplean, sino, como el hombre, en una escala infinitamente mayor que la pobrísima en que aparecen en la escritura, y, lo que es más, con una exageración evidente y hasta característica. Porque hay que ver el alma que ponen en sus exclamaciones, sean de asombro, de alegría, de pena, de aprobación, de desdén, de despecho, ó de cualquier otra índole; más bien que exclamaciones, son explosiones, exabruptos. Hay que ver de qué manera acentúan el tono de sus preguntas, subiendo hasta las notas extremas del registro agudo; el vulgo lo dice: aquello no es tono, sino *tonillo*. Hay que ver con qué brusquedad se acusa la sucesión de sus varias impresiones, cuando hablan, no sólo en las transiciones repentinas de la voz grave á la aguda y viceversa, sino en las alteraciones súbitas de intensidad y movimiento de las emisiones de la voz, pasando de repente de la sonoridad normal al grito descompasado, y de la dicción reposada á precepitaciones en que se quedan sin aliento. Hay que ver, en fin, qué alternativas tan extraordinarias de dura-

ción ofrecen las pausas que hacen, según el grado de energía con que quieren fijar la atención del que los escucha en una frase ó un vocablo; pausas que serían imperceptibles en un hombre, las convierten ellos en cortes imprevistos que abren mil soluciones de continuidad en su discurso. Y es que un niño, lejos de mirar las palabras como el único factor de la expresión, no les concede siquiera todo el valor que tienen realmente, porque no lo tienen, en efecto, *para él;* lejos de confiar en su virtud de una manera excesiva, abriga una desconfianza constante de hacerse entender bien por ese solo medio; y así, no sólo dice y redice las cosas, sino que pone en juego todos los resortes de la voz, y habla generalmente alto, como si lo hiciese con sordos, y, por si no fuera bastante, se acerca bien á su oyente, y no le permite desviar la cabeza á otro lado, mientras se dirige á él, sino que necesita que lo mire, porque tiene que hablarle con los ojos y con las manos y con todo el cuerpo, como si fuera un pobre mudo incapaz de expresarse de otro modo que por señas y por gritos, y hostigado por la necesidad de concentrar en esa mímica la revelación entera de su alma. Eso es lo natural en el niño, y no la uniformidad monótona, inexpresiva, inanimada, con que recita sus lecciones de memoria ó salmodia los pasajes de lectura, que no significa sino la rigidez y palidez de una lengua muerta, como es la escrita, que él no ha acertado á resucitar.

Y es natural lo primero, porque natural es el lenguaje del tono, del acento y del ritmo de los sonidos: es como el gesto y la acción, como la mímica de la lengua. De aquí que la palabra, aunque represente un perfeccionamiento extraordinario del lenguaje fonético, hasta el punto de parecer eclipsar y reducir á la nada á estos sus factores primitivos, no

ha venido á sustituirlos, sin embargo, ni tal es su ministerio, sino que antes bien necesita aprovecharse de la significación fundamental que ellos tienen como ilustración y comentario de la suya. El niño, pues, emplea ese lenguaje con tanta más razón cuanto que, junto con la mímica, fué su medio de expresión originario, y medio de que tuvieron que servirse los demás para hacerle aprender la misma lengua articulada, mientras que esta última es una conquista laboriosa de que él no está todavía en plena y libre posesión, y cuyo precio no conoce bien aún. Perpetúese un estado parecido, como en parte ocurre en el vulgo, y con mayor fuerza en el salvaje, y se verá persistir análoga exageración de la mímica fonética por análoga insuficiencia de la lengua verbal.

¿Cómo es, pues, que, al leer, caen los niños en el extremo precisamente contrario, y suprimen de un golpe todos los elementos de la expresión que no sean las palabras escuetas? El fenómeno no tiene nada de maravilloso. En primer lugar, es claro que no suprimen ni dejan de suprimir nada en *su* expresión—que sería lo inexplicable—puesto que entonces no son ellos lo que hablan; lo que sucede, como ya se ha dicho, es que no restituyen á una expresión ajena la vida que perdió al escribirse. El caso es bien diverso. Para usar en su conversación las notas expresivas á que aludo no tienen más que abandonarse al curso de sus ideas y sobre todo de sus impresiones, las cuales se encargan de pulsar el órgano de la voz á medida de sus exigencias, sin que ellos necesiten preocuparse para nada de lo que hacen. La expresión oral sale así de una vez, enteramente construída, con todos sus elementos articulados é inarticulados; pero permaneciendo extraña ú obscura para el niño su composición, por lo mismo

que no ha tenido que aquilatar uno á uno, previamente, sus diversos factores. Él sabe interpretarlos, sin duda, cuando oye á los demás; pero los interpreta en globo, por el efecto del conjunto, sin discernir la parte con que cada cual contribuye á la integridad de la expresión. Qué significa tal tono, qué tal manera de acentuar, qué tal pausa en un lugar determinado, son preguntas que un niño no se dirige, porque la mayoría de las veces no advierte siquiera la existencia de tales cosas. En suma: él emplea é interpreta la notación oral de una manera tan espontánea como la mímica, y sin darse cuenta de lo que hace.

En tal situación, entreguémosle un libro, y pidámosle que lea sin más preparativos que la previa definición de los signos ortográficos. Es inútil. Los signos representan hechos, fenómenos orales en que él no había parado mientes hasta allí, y la definición no es más que una fórmula de la idea abstracta de esos hechos. Mientras no distinga bien, por un análisis *reflexivo,* los fenómenos representados, y mientras no aprecie por *experiencia* su valor en el lenguaje, la representación y definición son tan estériles, como lo sería la explicación teórica de toda la notación musical para el que no analizase practicamente, una y otra vez, los efectos sonoros que registra en cifra el pentágrama.

Esa reflexión y esa experiencia son tanto más necesarias cuanto que los fenómenos orales de que se trata aquí admiten matices muy diversos, que hacen sumamente variable su significación, y los signos nada dicen de esos matices al que no se haya ejercitado en distinguirlos prácticamente.

Así, anunciar á un niño, v. gr., que esta manera de escribir: ¡.....!, indica admiración, sería enseñarle bien poca cosa, suponiendo que fuese verdad, por-

que ¡hay tantas clases de admiraciones!... Hacerle observar una como ejemplo, equivaldría á dejar las cosas próximamente en el mismo estado, porque es evidente que él interpretaría todas las sucesivas del mismo modo; y resultaría que exclamaciones como éstas: *¡Qué lástima!—¡Qué risá!—¡Qué hermoso!—. ¡Qué feo!—¡Está V. bueno!—¡Si voy á ti!*... etc., etc., sonarían, ó, mejor, disonarían del mismo modo en labios del lector inexperto.

Y no sería el único mal que disonasen (con ser una desgracia evidente, si estamos conformes en que no hay expresión escrita que surta el efecto apetecido, que produza la impresión á que esté llamada, cuando, en vez de leerla, la rezamos, sea en alta voz, sea para nuestros adentros—que eso poco importa); no sería ése, digo, el único mal, sino la pasión y muerte á que siempre estaría expuesto el sentido con tales agravios. Porque ¿quién no conoce los despropósitos que resultan de esa uniformidad de interpretación de un mismo signo puesto en pasajes diferentes? Esta sencilla exclamación: «*¡Bien!*» puede ser una aprobación calurosa, si se hace oir con el acento del entusiasmo; pero profiérase en tono agudo y con aire de reticencia, ó, como el vulgo dice, con *retintín,* y se transforma en una ironía; ó dígase en tono grave y perentorio á una persona que acaba de causarnos un daño, y expresará nuestra sorpresa junto con una censura enérgica de su acción. ¡Todo eso, y mucho más, con un mismo signo! ¿Qué ha de hacer una criatura con ese signo, mientras no esté prevenida, por una reflexión y una experiencia precedentes, sobre el mundo de cosas que puede representar, para elegir en cada caso la indicada por el sentido y la impresión entera de la lectura?

Y no hay que creer que tal inconveniente se limite á la admiración por reflejar movimientos del ánimo

susceptibles de indefinidas variaciones. Con los signos más intelectuales, y de significación más precisa al parecer, pasa lo propio. ¿Qué más preciso y constante en la apariencia que el valor de las pausas sintáxicas? *En general*, es cierto: una coma es inconfundible con un punto; pero, en general, también es inconfundible una admiración con una interrogación—lo cual no obsta, según acaba de verse, para que media docena de admiraciones escritas en un párrafo representen otras tantas exclamaciones de índole distinta y de diverso sentido.—Pues eso ocurre con las comas: algunas hay tan insignificantes que, como es sabido, sólo se anotan en la escritura por rutina ó por lujo de prevención; mientras que otras son tan significativas, que su ausencia nos dejaría absolutamente perplejos sobre la manera de entender un período; y si las primeras se reducen á silencios imperceptibles, las segundas recorren una escala de valores cuyo límite máximo se confunde con los puntos suspensivos. Es natural: las oraciones ó términos de oraciones que distinguen estas pausas pueden tener una importancia relativa muy variable dentro del período; algunas pueden ser de un interés muy superior á varios períodos enteros de los que anteceden ó siguen al suyo; y esas diferencias adquieren cuerpo y relieve en el comentario oral, mientras que desaparecen por completo en el comentario escrito.

Bastan estas observaciones, que podrían multiplicarse indefinidamente, para comprender por qué es tan difícil á los niños interpretar los signos ortográficos, sin más recurso que el de su definición teórica; y bastan asimismo para reconocer la necesidad de que aprendan á interpretarlos. Considérese lo que la lengua pierde al escribirse, y se verá hasta qué punto importa restituírselo. El lector avezado lo echa poco

de menos, porque lo adivina y suple instantáneamente; pero el que pasa por primera vez de la lengua viva á la lengua disecada en las páginas de un libro, siente de sobra, aunque no se las explique, las dificultades numerosas de esa transición. Él estaba acostumbrado á interpretar las palabras ajenas con ayuda de todos los recursos de la expresión oral y de la mímica de sus interlocutores, y de pronto se encuentra con que, de esos tres géneros de manifestaciones, no le queda positivamente más que uno: las palabras. Ya pueden ser ellas claras, llanas, familiares; importa poco: no se bastan á sí mismas. Pasajes compuestos de los términos más sencillos, y que, oídos al autor hubiesen rebosado de luz y vida, pueden resultar pálidos, cuando no ininteligibles. Si alguien lo duda, que haga la prueba. Que dé á leer á niños narraciones *perfectamente adecuadas en fondo y forma á su inteligencia,* pero bien escritas, y llenas de sentido é intención—cosas que bien caben juntas, porque un libro, para ser infantil, no necesita ser insulso é inaguantable.—Pues bien: esas páginas que encierran sumo valor y atractivo para ellos, es decir, las páginas de donde pueden sacar algo, que son las únicas dignas de ser leídas—porque en las insustanciales nada hay que encontrar, ni, por lo tanto, que buscar—ésas, digo, los dejarán con mucha frecuencia indiferentes, cuando nosotros podríamos esperar que los arrebataran. Pero léalas el que haga el experimento, y verá qué modo de cambiar la escena: verá qué modo de atender é interesarse todo el mundo en las mil cosas que en un principio habían pasado inadvertidas; verá qué modo de enterarse de lo que hubiera podido creerse superior á las inteligencias de los lectores. No ha mediado, sin embargo, ni una sola *palabra* de explicación; los comentarios vivos lo han hecho todo.

Es una observación bien vulgar, pero que no se meditará nunca bastante: tal es su trascendencia. Si mil explicaciones *orales* de las que entienden los niños se les diesen escritas exactamente en los mismos términos, en vez de hacérselas oir, ¿hay quien piense que las entenderían *del mismo modo* y con la misma prontitud? Reflexiónese bien: la lectura es el caso más difícil de interpretación del idioma, y lo es porque deja al intérprete sin la mitad de los recursos con que cuenta de ordinario para esa interpretación. No hagamos, pues, leer á los niños, sin acostumbrarlos á suplir tales recursos, y en la medida en que aprendan á suplirlos. Semejante aprendizaje es base de la lectura, y no un simple perfeccionamiento, como solemos suponer; hace falta, por lo mismo, no al fin de su enseñanza, sino durante toda ella. Y pues el arte de que se trata aquí es el de reconocer le lengua oral en la escrita, nada más obligado é inmediato que analizar primero la lengua oral, ensayarse en escribirla uno mismo, y ver día tras día qué es lo que tendría que poner de su parte un lector extraño para reconstruir nuestras expresiones tal y como nosotros hubiésemos querido hacérselas oir. Pongámonos muchas veces en el lugar de ese lector imaginario nuestro, y aprenderemos nosotros á ser lectores de los demás.

VIII.

Las primeras redacciones.

Ejercicios como los indicados en los tres capítulos anteriores deben servir para desenvolver insensiblemente el tránsito del idioma oral al idioma escrito, puesto que tránsito y largo hay. que pide gradaciones bien medidas. Análisis posteriores de la lengua se encargarán de completar la obra de esta suerte comenzada; pero aplacémoslos aquí para seguir examinando la transición, que es lo más difícil y lo más interesante.

Y ante todo hagámonos cargo de un punto que ha quedado pendiente: la materia de los ejercicios de escritura. ¿Qué materia ha de ser ésa? ¿Qué han de escribir los niños?

Si sólo se tratase de aprender á representar palabras por medio de letras, la cuestión sería indiferente; para eso todo lo que hace falta son palabras, importando poco si constituyen frases ó si se presentan sueltas, y si, tomadas aisladamente, son conocidas ó desconocidas, porque nadie se preocupa entonces de tales cosas, sino únicamente de la estructura material de las voces. Pero, no perdiendo de vista el objeto de esta enseñanza, no olvidando que el destino de la escritura es transmitir la expresión de alguna

cosa, la cuestión dista mucho de ser indiferente, y habrá de convenirse en la necesidad de que el tema del ejercicio encierre siempre un pensamiento, y un pensamiento claro para niños.

Lo mismo cuesta escribir un número dado de palabras cuyo conjunto forme una expresión, que otro número igual de voces sueltas. No hay, pues, ningún motivo para hacer sólo lo segundo durante cierto período, cuando, haciendo lo primero desde el principio, se obtiene con el mismo trabajo un éxito incalculablemente mayor, puesto que los alumnos se acostumbran á utilizar la escritura para su fin, y á apreciar día por día su importancia. Por eso, desde las primeras lecciones bosquejadas en el capítulo quinto, se afirmó ya el principio general, en que ha de insistirse ahora, de que los niños deben escribir *siempre* sobre algo, y *saber* lo que escriben.

Cuando se llega á los primeros ejercicios de notación indicados en el capítulo precedente, entonces la exigencia apuntada no tiene sólo un valor general, sino que es ineludible para el aprendizaje de esa parte determinada de la escritura. ¿De qué serviría á los niños oir las pausas y entonaciones á que corresponden los signos ortográficos, si no entendiesen el pasaje escrito por ellos y leído por el maestro, y no pudiesen darse cuenta de la significación de esas pausas y entonaciones, que es, en último término, la significación que acabamos por atribuir á las mismas notas ortográficas?

Ahora bien: como por mucho que el maestro se esfuerce, no ha de encontrar pensamientos más adecuados para los niños que los propios de ellos, ni expresiones que dominen mejor que las suyas, lo preferible será naturalmente que el tema de escritura sea un punto muy sencillo ya tratado en las clases; que los alumnos digan lo que recuerdan de

él antes de empezar el ejercicio; y que el profesor les dicte poco más ó menos sus propias palabras. No hay que añadir que ha de ser un punto suelto y muy breve, que pueda condensarse en poquísimas líneas.

Es tanto más natural y previsor hacerlo así, cuanto que, en último resultado, el objeto de esta enseñanza es que aprendan á consignar por escrito lo que piensen, y no es fácil que lo logren, si sólo se ejercitan en escribir lo que piensan los demás. Admitido, pues, que la clase ha de convertirse á la postre en un ejercicio de redacción, hay grandísima ventaja en que desde un principio tome hasta donde sea posible ese carácter, y lo adquiere en gran manera adoptando el procedimiento que se indica en el párrafo precedente. No será todavía una redacción enteramente libre, ni cabe, mientras dure la escritura al dictado, porque, para ser libre, tendría que ser individual, y el dictado exige que haya una sola, común á toda la clase; pero también es, en cambio, una redacción que puede mirarse como obra colectiva de los alumnos, puesto que uno de ellos dice cada día lo que él recuerde sobre el punto elegido para escribir, y el que no esté conforme con alguna idea ó con alguna expresión de las que oiga á su compañero, debe proponer las rectificaciones que se le ocurran; de modo que el tema quedará arreglado en definitiva con el concurso de todos, bajo la dirección del maestro.

He aquí una preparación de gran interés para que más adelante puedan redactar libremente, porque es preciso que todos se ayuden y que el maestro los ayude á adquirir experiencia en ese trabajo, antes de abandonar á cada uno á sus solas fuerzas, antes de pedirles que redacten ellos solos. Y si no cabe duda de que la preparación es necesaria, no la admite tampoco que es posible.

El terreno está dispuesto por toda la educación

anterior, que ha acostumbrado al alumno, no sólo á pensar, sino á darse cuenta de lo que piensa, y á decirlo: antecedentes que no deben olvidarse, porque, sin ellos, no parecería cosa llana este progreso en la clase de escritura. Y no lo sería realmente. Prescíndase por un momento del trabajo intelectual de los niños en todas sus clases; supóngase que su tarea se reduce á aprender libros de memoria; y, en tales condiciones, invíteseles de pronto á escribir lo que se les ocurra sobre un punto cualquiera. Ya sabemos que, por lo común, no se les ocurre nada, ni es fácil, como no sea una invención sorprendente que nos pasme por lo imprevista. Pero no vayamos á generalizar el caso, no vayamos á concluir que el ejercicio es prematuro para niños. No; lo es para los que se encuentren en tal situación, mientras no salgan de ella; y lo es por tres razones, á cual más convincentes:

1.ª Porque en rigor no pueden tener mucho que decir sobre cosas que no han visto y asuntos que no han pensado.

2.ª Porque, aunque poseyesen tesoros de pensamiento, eso á ellos no les consta. Para que les constara, necesitarían llevar el registro de sus adquisiciones intelectuales; y como ese trabajo corresponde á la reflexión—no á la memoria, que sólo es su depositaria—y la reflexión huelga en la hipótesis presente, resulta que no hay tal registro, y que, cuando se pide al muchacho alguna muestra de su pensamiento (oral ó escrita, importa poco), no halla manera de averiguar si la tiene ó no la tiene.

3.ª Porque, aunque nosotros lo ayudemos á encontrarla, aunque le hagamos descubrir lo que sabía, sin advertirlo, como tiene muy poca costumbre de expresarse y un idioma muy pobre, se verá en grave apuro para formular su mismo descubrimiento, y se

dará el caso, tan singular al parecer, de que nos pregunte á nosotros cómo podrá decir él lo que piensa.

Nótese bien la índole de estas dificultades con que luchan ordinariamente los niños para escribir sensatamente tres líneas seguidas, aun al término de la enseñanza primaria, cuando no mucho tiempo después. y habrá de convenirse en que ninguna se explica sólo por insuficiencia de la edad—único argumento que podría aducirse para proscribir este ejercicio de la escuela—sino por deficiencias de la educación precedente. Y bien lo atestigua el hecho de que, cuando no existen tales deficiencias, cuando se trata de un niño que ha adquirido el hábito de pensar y hablar por cuenta propia, ése, no sólo puede expresarse por escrito, sino mejor que un rústico de cuarenta años.

Tal es el caso de que se trata aquí: el de alumnos que han debido ejercitarse previamente, y siguen ejercitándose, en todas sus enseñanzas, en el arte de observar las cosas, en el de analizar sus observaciones, y en el de expresar oralmente los resultados del análisis—que son todos los antecedentes precisos para llegar por sus pasos contados á escribir.

Supongamos, por ejemplo, que se trata de una descripción. Esos alumnos han debido hacer muchas con mil motivos, y han llegado á hacerlas de la única manera posible, es decir, aprendiendo á ver ante todo las cosas que debían describir. En geografía, v. gr., han tenido que trazar planos sencillos desde los primeros instantes, y dar cuenta de lo que representaban sus dibujos. He aquí el ejercicio de descripción preparado por su antecedente y guía natural: la representación clara y definida del objeto—tan clara y definida como supone el haber conseguido dibujarla.—¿Es mucho pedir al alumno en su día que ponga por escrito cualquiera de esas descripciones con que

está ya perfectamente familiarizado? Pues está familiarizado con otras mil: descripciones de fenómenos naturales, de animales, de plantas, de productos de la industria, de obras de arte, de cuanto encierra, en suma, el mundo sensible; porque de todo eso ha debido él ver ejemplares, ó, cuando no es posible, representaciones, y siempre ha tenido que dar cuenta de lo visto y observado. Pero suprímase de un golpe todo ese material y todo ese trabajo de observación; sustitúyanse las imágenes vivas de las cosas, obtenidas como fruto de esa experiencia, por otras tantas definiciones; sustitúyase asimismo el hábito de traducir libremente en la expresión oral las representaciones internas por el de repetir servilmente los términos de aquellas fórmulas abstractas, y acto continuo invítese al alumno á que *traslade* al papel la descripción de una cosa cualquiera. ¿Trasladarla de dónde? ¿De la lengua oral á la escrita, sin duda? ¡Pero si él no la ha hecho nunca oralmente, ni tiene elementos ni aptitud para hacerla! ¿Cómo va á operarse el milagro de la traslación?

Porque—hay que recordarlo—la lengua gráfica no hace más que eso: traducir en sus signos las expresiones verbales en que formula interiormente el que escribe su discurso mental. ¿No se ha discurrido sobre un asunto ó no ha llegado á formularse en expresiones adecuadas del idioma? Pues ya sabemos que no es posible escribir sobre él, mientras no se realicen ambas operaciones preliminares. Si tenemos el hábito de practicarlas merced á largos ejercicios de pensamiento y de lenguaje con motivo de otros asuntos, y si disponemos de los datos más indispensables sobre el tema en cuestión, podremos salir en el instante mismo de nuestro empeño, es decir, podremos ordenar nuestras ideas y construir sus expresiones, ya con la pluma en la mano, para consignar-

las en el papel á medida que se elaboran en la mente. Pero, si faltan datos á propósito del tema, ó no hay costumbre de realizar dichas operaciones preliminares de la escritura, es claro que no puede pensarse por el momento en este último trabajo, porque las condiciones indispensables para él dependen de otros ejercicios que no se han hecho ni se improvisan, como son todos los necesarios para la educación del pensamiento y de la palabra. Por eso no es posible hablar de la escritura con independencia del resto de la enseñanza del idioma y del plan entero de educación, de que forma parte; por eso hay que suponer aquí que semejante plan, sea el que quiera en sus pormenores, está inspirado en el sentido de la pedagogía moderna, y encierra todos los ejercicios que sirven de fundamento al que considero en este punto.

En esa hipótesis se ha visto que los alumnos se ensayan en el arte de la descripción desde muy temprano. Lo mismo sucede con el de la narración, puesto que han oído contar muchas cosas, y han debido contarlas ellos á su vez: como que toda su enseñanza debe tener por base el examen de hechos, de casos prácticos sobre los diversos puntos de la cultura en que han de orientarse; esto sin hablar de los relatos especiales, tocantes al mundo de la historia y al de las creaciones poéticas, que les harán conocer en mayor escala y aficionarse vivamente al arte narrativo.

Para acabar: el día que los alumnos pueden escribir tienen ya cierta práctica en el uso de todas las formas de expresión y alguna cultura en no pocos asuntos—toda la que supone, cuando menos, el hecho de haber pensado y hablado de ellos por sí mismos;—ó más breve: no les falta qué decir ni manera de decirlo. Pues bien: que digan por escrito *esas mismas cosas* que han expresado muchas veces de palabra, y que las pongan en el papel *tal y como salen de*

sus labios, sin diferencia ninguna por el pronto entre la expresión oral y la escrita. Es la manera de evitar toda sorpresa y de prevenir dificultades en el tránsito de la lengua viva á su escritura.

No insistiré, pues, sobre los primeros temas, que han de utilizarse para las redacciones, porque ya se ve que hay terreno abundante donde elegir, y terreno perfectamente preparado. Pero sí hay que insistir sobre la exigencia de dejar á los niños que digan las cosas á su manera, porque, aun cuando deben tener el hábito de narrar. de describir, y, en general, de explicarse, ya se sobrentiende que no van á hacer todo eso á imagen muy exacta de los hombres; de modo que, si esperásemos ver en sus escritos un reflejo de nuestro modo de pensar y hablar, sufriríamos naturalmente una completa decepción, y la culpa no sería de nadie, sino nuestra: porque ¿quién nos mandaba ser ilusos, como si éste fuese un título indispensable para ser pedagogos? Y, sin embargo, la propensión del adulto á esa extraña manía es tan natural é irresistible, que, de no convertirnos en Argos vigilantes de tamaña tentación, seremos víctimas de su maleficio noventa y nueve veces de cada ciento, y las noventa y nueve centésimas de la restante.

Y no cabe argüir que ya sabemos todos lo que va de un niño á un hombre, y que á nadie le pasa por las mientes querer que los muchachos hablen ó escriban como las gentes maduras. ¡Á nadie! Pues ¿qué es lo que quiere el que, oyendo explicarse á un niño de una manera espontánea, lo interrumpe á cada paso para recomendarle *mayor propiedad* en las palabras, ó *mayor precisión* en las ideas, ó *mayor orden y enlace* en las cosas que dice? Se admitirá que esas exigencias son bastante frecuentes; y que, cuando el interesado no las satisface (lo cual ocurrirá siempre

que hable de esa manera espontánea), el que las formula suele quedarse descontento, *aunque nada tenga que oponer á la sustancia de la explicación:* lo cual, ó no hay lógica en el mundo, ó quiere decir que la causa de su descontento es en puridad la distancia que separa al discurso infantil del suyo propio, ó, más claro, que juzga la obra del niño por comparación con la del hombre, y, por consiguiente, no puede reconocer ni apreciar su valor. Es lo que ha hecho la pedagogía tradicional, y ya se sabe adónde la ha conducido: á la desestima de todo el trabajo espontáneo de la infancia, y á atribuir consiguientemente al magisterio, no su misión de estimular y dirigir ese trabajo, sino la tarea tan generosa como imposible de sustituirlo.

Si no hemos de caer en este extremo, necesitamos aprender á juzgar las obras infantiles según el tipo propio de ellas en cada fase de su desarrollo (no según el de las nuestras); y para eso, naturalmente, es menester asistir á la producción de tales obras, ser testigos del trabajo de los niños en los distintos períodos de su educación, y tomar acta de los caracteres que definen sus progresos en cada uno de esos períodos.

El que obre de esta suerte, rompiendo con el regimen de pasividad de la escuela antigua; el que haga que sus alumnos piensen, hablen y trabajen en todas las cosas á su presencia y con su ayuda, así al empezar su enseñanza tuviese muy poca experiencia en el conocimiento de los niños, el día que inaugure la clase de redacción sabrá perfectamente á qué atenerse, por lo menos, sobre las disposiciones particulares de los que él dirige, sabrá por el pronto cómo y hasta qué punto pueden discurrir y expresarse verbalmente sobre un tema cualquiera que conozcan. Pues ya sabe á la par cómo y hasta qué punto pueden es-

cribir. No necesita otra cosa para evitar el escollo á que vengo refiriéndome, porque tiene un criterio seguro para reconocer qué defectos pueden corregirse y cuáles deben aceptarse, sin observaciones prematuras é intempestivas, en las redacciones de los niños: no se preguntará seguramente, en ningún caso, si las palabras que emplean son las más adecuadas para expresar *el* pensamiento referente á la materia elegida, sino si reflejan bien *su* pensamiento, el que ellos tienen y él conoce; no se preguntará tampoco si al construir las frases han aplicado bien la sintaxis de *la* lengua, sino si han aplicado la sintaxis de *su* lengua, de la que ellos pueden usar por el momento y él conoce también perfectamente; no perderá, en suma, de vista, que el pensamiento y el lenguaje de los alumnos han de determinar siempre los límites en que se encierre el ejercicio de escritura, y que así el desarrollo de los primeros será el que promueva gradualmente los progresos del segundo: lo que no puedan hacer los niños en un período, ellos mismos lo harán en otros ulteriores, cuando por el proceso natural de su educación y su cultura hayan desaparecido los obstáculos que lo impidiesen hasta allí, sin necesidad de que un celo excesivo les acumule fuera de tiempo las dificultades.

IX.

Interpretación de la escritura ajena: la lectura.

Las redacciones enseñan al alumno á transmitir por escrito la expresión de su pensamiento. Pero no se encierra en eso solo todo el partido que debe sacar de su conocimiento de la lengua gráfica.

Es esta última, como la lengua viva que representa, medio de comunicación entre los hombres; y el interés del que la aprende estriba en servirse de ella para tal comunicación. Ahora bien: el comercio humano mediante la palabra abraza siempre dos funciones, y no una sola: abraza, así la expresión del pensamiento propio como la interpretación de la expresión ajena (cap. II); y cuando la comunicación se establece por escrito, á esas funciones corresponden respectivamente la *redacción* y la *lectura*. Los mismos niños pueden comprobarlo con el ejemplo de la correspondencia epistolar, que, á la manera de la conversación, exige alternativamente ambas funciones, separadas al contrario en los casos restantes—cuando sólo se escribe ó sólo se lee, sin esperar ni dar respuesta.

No sería, pues, completa la enseñanza del idioma, si los alumnos no se ejercitasen en interpretar la expresión escrita del pensamiento ajeno, si no apren-

diesen á utilizar su conocimiento de la escritura para acercarse á los espíritus de quienes viven separados por el tiempo ó la distancia, y aumentar en ese comercio su cultura propia. Y puesto que el libro es la expresión más alta de las producciones escritas, puede formularse esta nueva exigencia, diciendo que hay que enseñar á la infancia á interpretar las páginas de los libros, á sacar fruto de las obras.

Tal debe ser el objeto de la clase de lectura. En el plan de enseñanza del idioma, y en el plan general de educación de que forma parte, no tiene ningún otro. ¿Qué otro había de tener? ¿Ejercitarse en pronunciar *de corrido*, como se dice, las palabras escritas? Evidentemente no. Ese ejercicio sólo sirve para adquirir el hábito de asociar instantáneamente á la imagen de las letras su valor fonético; es decir, para familiarizarse con los caracteres de tal modo, que se reconozca á un solo golpe de vista su correspondencia oral en cualquier combinación que se presenten. Pero el recuerdo de esa correspondencia no es sino parte esencial del conocimiento y uso de la lengua gráfica, y corresponde, por consiguiente, á la enseñanza del mecanismo de la escritura, según lo indicado en los capítulos V y VI. La operación mental en que consiste la llamada lectura *mecánica* ó *corriente* no es sino el reverso de la que demanda la escritura, y va forzosamente implícita en ella. Así, lo natural y lo directo es ir de la lengua oral á su representación, de los sonidos á sus signos gráficos, de la palabra viva á su escritura. Descifrar después caracteres escritos por otros no es obra nueva: es devolver á esos caracteres el valor que nosotros mismos les hemos atribuído al trazarlos en multitud de ocasiones, y que hemos necesitado tener presente, por consecuencia, antes de trazarlos.

Si, pues, no se tratase más que de esto, para nada

haría falta una clase *especial* de lectura, separada de la clase de escritura. La diferencia donde empieza es cuando se aspira á *interpretar* lo que otros nos comunican sirviéndose de idéntica clave; y empieza ahí por la razón evidente de que, si las letras tienen un valor fijo, inmutable, las palabras que representan pueden tener diversos sentidos, y lo mismo las frases que constituyen; de modo que no basta reconstruir las voces estampadas por el escritor, sino que es menester averiguar *lo que ha querido decir* con esas voces. Y como este problema no lo suscita sólo el hecho de estar escritas las palabras, sino el de haberlas dictado un pensamiento distinto del nuestro, en cuyas intenciones hay que penetrar, por eso no nace la exigencia de la lectura sino cuando queremos interpretar la expresión gráfica de las ideas, afectos y aspiraciones de *otros* espíritus. Claro es que á nadie le ocurre esa exigencia para penetrar en las intenciones de lo que él escribe (á no ser que haga años que lo escribió, y que haya olvidado ó modificado profundamente en el ínterin sus ideas de entonces, en cuya hipótesis bien puede acaecer que su antiguo pensamiento sea para él tan extraño como si de ajena mente hubiera salido). Y contra esto nada arguye la importancia que atribuimos al hecho de que un autor sepa leer en público sus obras: 1.° porque esa importancia no es naturalmente para que se entere él de lo que ha dicho, sino para que se entere el público; 2.° porque entonces no se trata propiamente del arte de leer, sino del arte de la dicción, con el cual no hay para qué identificarlo.

Reducida, por consiguiente, la lectura á su misión privativa, no representa, como antes indicaba, más que una de las dos funciones del comercio espiritual mediante el lenguaje fonético: la interpretación de la expresión ajena; y así, el alumno que lee no

hace otra cosa, en último resultado, sino seguir ejercitándose en esa interpretación del uso general del idioma, que viene aprendiendo desde su primera infancia, y con que necesita familiarizarse, si ha de entender á todo el mundo, y hacerse entender él utilizando su ejemplo. No hace más que eso, digo, en último resultado; pero lo hace, cuando lee, muy de otra manera que cuando oye hablar, en condiciones muy distintas; y esa diversidad de condiciones en que trabaja es la que presta su novedad á la lectura, y la que pide, por lo mismo, un ejercicio nuevo para este caso, una clase especial.

La diferencia de condiciones es bien conocida, y ya en parte se ha aludido á ella en el cap. VII, al decir que la lectura es el caso más difícil de interpretación del idioma, porque deja al intérprete sin la mitad de los recursos con que cuenta de ordinario para su obra: sin los recursos de la mímica de sus interlocutores, sobre todo de la fisonomía—que faltan por completo—y sin los comentarios vivos y especiales que acompañan siempre á las palabras en la expresión oral—los cuales quedan sustituídos por signos abstractos y genéricos, que además no se refieren sino á una mínima parte de tales comentarios. —Agréguese á todo que, hablando, nuestros interlocutores no nos dicen las cosas una sola vez, sino mil, y cada una de distinta manera: siempre están repitiendo, insistiendo, aclarando, explicando; y tanto más cuanto más patentemente les revele nuestro semblante la inutilidad de sus esfuerzos, y la necesidad de que los redoblen y busquen bien los resortes de nuestra inteligencia donde deben herir para lograr que marche nuestro pensamiento al unísono del suyo. Y, en fin, á nosotros, si no viene en nuestra ayuda el que habla, nos queda el recurso decisivo de interpelarlo, y de precisarle bien los puntos

sobre que nos hace falta explicación, y de instigarlo y hasta hostigarlo con nuestras dudas, y con nuestras exclamaciones de sorpresa, y con nuestras reservas, y con nuestras objeciones y mil contradicciones, á que aguce el ingenio, y afine el discurso, y acere los argumentos, y mida las ideas, y calcule las palabras, y haga, en suma, un esfuerzo supremo capaz de vencer la inercia ó la tenaz oposición de nuestro espíritu.

Apagad de repente vuestra voz, la voz que contradice, que estimula y en caso necesario pide auxilio, y dejad sonar sola, sin interrupciones, la del que antes era vuestro interlocutor. Ha acabado el diálogo; ha empezado el discurso, y os faltan de pronto los raudales de luz inesperada que de cuando en cuando hacía brotar el calor de vuestra intervención del cerebro á que antes enviabais provocaciones ó auxilios. Aún queda mucho, sin embargo: aún quedan las repeticiones y digresiones con que el orador vuelve de continuo sobre sus propias palabras, y los acentos y la mímica con que añade á la significación *general* que pueden tener para todo el mundo lo que él siente y quiere poner en ellas de su propio espíritu en aquel instante. Pero que cese también esa superabundancia de manifestaciones, ora espontáneas, ora reflexivas, de los sentimientos é intenciones que aspira á reflejar en su discurso; que toda esa obra de vida y movimiento se desorganice; que sólo subsistan algunos restos de su descomposición representados en una serie de esquemas, y desde entonces nos hallamos nosotros, frente á esos restos mudos que nos conserva la escritura, en situación algo análoga á la de un naturalista frente á las reliquias de seres extinguidos: podemos reconstruir el esqueleto de la expresión oral, su estructura léxica y sintáxica, pero no podemos ser testigos de su vida y

de todo lo que su vida nos hubiera revelado, sino por un esfuerzo de imaginación, hijo de larga experiencia.

Ese exceso de trabajo reflexivo que pide toda interpretación de testimonios inanimados sobre el que basta para entender las manifestaciones vivas de los seres, es lo que distingue asimismo á la interpretación de la lengua escrita de la interpretación de la lengua oral. Y se comprende bien. Si el que lee no puede pedir ninguna explicación de las páginas del libro más que á ellas mismas, claro es que no podrá obtenerla, cuando la necesite, sino á costa de un redoble de atención á las frases que encierran, con el intento de comentar las unas por las otras, puesto que no dispone de ningún elemento más para el comentario. Y, en general, aun en los pasajes no dudosos, siempre necesita, para seguirlos, un trabajo aparte del que tendría que hacer, si los oyera: el de reconstruir mentalmente las expresiones con los datos suministrados por la escritura, toda vez que no las recibe modeladas de una pieza por la viva voz.

Y en nada desvirtúa la exigencia y la realidad de este trabajo el hecho de que el lector perito no se aperciba de él comúnmente, porque eso no significa sino que, á fuerza de experiencia, ha conseguido realizarlo con la facilidad y prontitud incalculable que en esto, como en todo, da la costumbre; mas no que no lo realice. Antes bien, aun con esa habilidad adquirida, lo veremos detenerse en ocasiones delante de ciertos pasajes, cuyas palabras no tienen nada de obscuras, sin saber qué pensar de lo que el autor ha querido decir; y todo, porque falta, v. gr., una coma ó un paréntesis, cuya ausencia le ha impedido reconstruir un período en conformidad con las intenciones del escritor: prueba, si alguna hiciese falta, de que la reconstrucción es siempre precisa, y de que él, aunque sin

sentirlo, como decimos vulgarmente, la venía haciendo, puesto que, si ha tenido que detenerse un instante, es porque entonces le ha fallado. No hay que agregar que un entorpecimiento de ese género hubiese sido imposible, caso de oir el período en labios del autor, porque entonces la coma ó el paréntesis hubiesen sonado en el lugar oportuno; la pausa y la entonación debidas hubiesen ofrecido el comentario indispensable; el lector, en suma, hubiese recibido construído el período, y no hubiera necesitado, por consiguiente, componerlo él, ni preocuparse de las indicaciones sumarias que, para reconocer y engarzar sus piezas, le da la puntuación.

Pues bien: ese trabajo de síntesis que la persona avezada á lectura realiza instantáneamente, el lector inexperto, sobre todo si es un niño, jamás lo cumple, sin un esfuerzo sensible, de que él y todo el mundo puede hacerse cargo perfectamente: sin el esfuerzo inexcusable en quien, estando habituado á interpretar en conjunto las expresiones, tiene que adquirir el hábito inverso de interpretarlas parte por parte, porque se le dan deshechas. Él, merced á una propensión adquirida en el aprendizaje de la lengua oral, salta por las palabras involuntariamente en busca de las frases; y eso, que no tenía nada de extraño, cuando recibía construídas las frases, es imposible cuando ha de rehacerlas, porque necesita saber qué voces forman cada una, atento á las asociaciones de ideas que va despertando en él la sucesión de los términos escritos, y á los signos que le ayudan á deslindar unas de otras tales asociaciones, en vez de fundirlas en una amalgama inextricable. Y si el niño está expuesto á cada instante á dejar pasar inadvertidas las palabras y á confundir miembros distintos de una expresión compleja, aun en los lugares más sencillos, claro es que con mayor motivo salta

la primera dificultad de interpretación con que tropiece, sin ocurrírsele ni remotamente detenerse á cotejar el pasaje obscuro con otros que puedan ilustrarlo. En resumen: cuando se encuentra á solas por primera vez con las páginas de un libro, y no entiende el sentido de una serie de palabras, por claras que sean, no concibe qué pueda hacer él por su parte, para sacar de esas páginas mismas lo que ellas espontáneamente no le han querido descubrir. ¿Quién puede descifrar aquel misterio, no estando allí el autor para desvelarlo? Esa es la única solución posible del problema á los ojos del niño, acostumbrado como se halla hasta entonces á esclarecer sus dudas sobre cualquier expresión oída á una persona, preguntando, naturalmente, á la misma persona lo que ha querido decir. Desde el momento en que no cabe la consulta, el problema, para él, no tiene solución.

La clase de lectura debe probarle que la tiene en muchos casos, y enseñarle la manera de encontrarla; debe convencerle de que las páginas del libro, aunque no tan elocuentes como la expresión viva y directa, dicen mucho más de lo que aparece á primera vista; que es posible dirigirles á ellas la consulta que no podemos hacer al autor, y obtener en multitud de ocasiones respuestas satisfactorias; sólo que esa consulta tiene que ser más insistente y detenida, y requiere un arte especial para evacuarla con éxito. Todo esto, repito, ha de aprender, y no simplemente, como ya se supone, por oirlo decir, sino viéndolo y comprobándolo prácticamente bajo la dirección del maestro, es decir, ejércitándose en *hacer* por sí propio todo lo que exige una lectura inteligente y fructuosa.

Pero aquí, como siempre que se trata de obtener un trabajo personal del alumno, hay que ver ante todo en qué condiciones ha de realizarlo, dada la prepara-

ción que necesita para hacerlo, so pena de resignarse á que el trabajo no se haga ó se haga sólo en apariencia— que tanto monta, puesto que entonces sería ilusorio el fruto.— Nunca más obligada esta consideración, si más pudiera serlo alguna vez, que llegado el instante de abordar las dificultades superiores de una obra, y las superiores en la enseñanza de la lengua comienzan, si lo dicho vale, el dia en que los niños han de interpretar la expresión del pensamiento ajeno sin más dato que su escritura ni más recurso que la propia reflexión: el dia en que reciben el primer libro. No avancemos, pues, un paso más sin ver qué libro les damos y en qué circunstancias se lo ofrecemos.

X.

Los libros de lectura.

Siguiendo la marcha expuesta en capítulos anteriores (1), los alumnos llegarán á familiarizarse con toda la lengua escrita por solo el análisis fonético de la oral, y antes de entrar, por consiguiente, en los demás análisis que han de ser complemento de esta enseñanza y de toda la del idioma.

En ese punto, es decir, cuando estén en disposición de descifrar corrientemente un manuscrito, nada más natural que hablarles un día de la época en que los autores no disponían aún de otro recurso, para la propagación de sus obras, que la multiplicación de las copias manuscritas. Nada más natural que hacerles advertir la lentitud y las dificultades del procedimiento, y contarles con tal motivo el origen de la gran invención que vino á subsanarlas, de la invención de la imprenta. Nada más útil también que interesarlos en el relato, procurando que se penetren de la inmensa trascendencia que el descubrimiento ha tenido para el progreso de la civilización—como la podrá tener para su propia cultura el uso que ellos hagan del invento en lo sucesivo; aun-

(1) Capítulos V, VI y VII.

que no hay para qué hablarles de lo último, ni descubrirles la segunda intención en que se les da entonces aquella lección de historia.—Ese es el secreto del maestro que, como un verdadero artista, cuando prepara el ánimo de su público para un efecto determinado, se guarda muy bien de desvelarle el objeto de la preparación, ni de dejarle sospechar siquiera que lo prepara para nada. Y es, sin embargo, á lo que aspira: á que sus discípulos oigan esa página de historia como quien asiste á la revelación de una gran maravilla, para que las obras tipográficas y el arte de descifrarlas adquieran á sus ojos las proporciones de una magna empresa, porque á ese arte van á ser llamados, y se encontrarán gratamente sorprendidos al sentirse con fuerzas para la magnitud del empeño. Pero es preciso que antes midan la magnitud; y para eso, que nosotros les demos la medida. No hay, pues, que desdeñar los preparativos que á tal objeto conducen.

Yo, por mi parte, si fuese el maestro, y tuviese mi escuela en una ciudad, haría otra cosa después de lo dicho: dividiría en secciones á mis alumnos; me encargaría de una; encomendaría las demás á otras personas (que nunca falta quien se preste á servicios tan pequeños, y sin embargo, tan útiles); y bien en un día, bien en más, si la clase por desgracia era muy numerosa, los llevaría á ver una imprenta. Sería el mejor remate de mi lección de historia, y el mejor acicate para que á mis discípulos les entrara la comezón de manejar letras de molde, y de emborronar papel con tipos así, tan magníficos y sorprendentes. Cosa de juego, es claro; pero ese juego suyo haría el mío para que me aprendiesen en seguida y con gusto los caracteres de imprenta, toda vez que los niños jamás trabajan en ninguna cosa tan *de veras* como cuando trabajan jugando. Por lo mismo,

yo procuraría inspirarles el deseo de ese entretenimiento, aunque estuviésemos en el último rincón de la península; porque, si no siempre es fácil ni absolutamente preciso ver una imprenta, el *jugar á imprentas* se encuentra al alcance de todos los muchachos á quienes se imponga en el secreto, y á mi gente le vendría de molde.

No entiendo, naturalmente, que para divertirse les haga falta una fundición ó cosa parecida; pero á nada se opone darles, por ejemplo, una colección de letras caladas, como las que se usan para hacer anuncios á mano. Con esos estarcidos, un papel á que aplicarlos y pincel, tienen los muchachos cuanto pueden ambicionar para *hacerse la cuenta* de que son unos consumados tipógrafos. ¿Y la clave para el entretenimiento? La clave pronto se arregla: una lista con el alfabeto manuscrito en una columna, y en otra, al lado, el impreso que los niños desconocen. Eso es todo. Ellos harán lo demás, ellos buscarán en cada caso los caracteres del segundo correspondientes á las letras que emplearían para escribir las palabras que deseen componer. Á hacer, pues, letreros, carteles, títulos de obras, lo que les plazca ó se les sugiera. Se comprende que en bien pocos días la clave se habrá hecho absolutamente innecesaria, y el alfabeto impreso estará dominado, sin que haya sido menester aburrirse, para conseguirlo, en un ejercicio abstracto y enojoso.

Á tal altura las cosas, una tarde, en la última hora, para la cual hay que reservar siempre los mayores alicientes del día, yo supongo que os dejáis abierto por distracción, á la vista de vuestros alumnos, un librito que habéis llevado con vosotros. Tiene grabados llamativos, y su imán atrae muchas miradas curiosas. ¿Qué? ¿quieren ver las estampas antes de empezar la última clase? No hay inconveniente; que

se arreglen como puedan, porque desgraciadamente no hay más que un libro. Dejadlos. No creáis que van á permanecer mudos mucho tiempo. Cada cual tendrá que preguntaros alguna cosa sobre el grabado *a* ó sobre el grabado *b*. «¿Qué hace este hombre que está en el suelo?—os dirá uno, mirando una página.—¿Es que le ha dado algo ó que lo han matado?»—«Y este perro que hay aquí—se informará otro—¿por qué corre tanto detrás de este niño?»—«¡Calla! ¿Pues y este enano tan feo. quién es? ¡Mire usted! ¡Éste, éste!»—Y el último preguntante se acercará á vosotros, y tras él los primeros, y en pos de ellos media clase, y acabaréis por tenerlos á todos á vuestro alrededor, dispuestos á no dejaros vivir. Supongo que muchos que no fuesen maestros se dejarían tentar por Satanás en quel instante, y darían un grito á las criaturas al verlas tan parleras y movibles. Vosotros que vais buscando tales manifestaciones de interés, y que os holgáis de ellas en vuestros adentros, lo que hacéis de seguro lisa y llanamente es recomendarles que aquellas preguntas se las hagan al libro; que no sean babiecas, y vean lo que dice en la página contigua al grabado, en las dos ó tres líneas que les señaláis. Momento solemne. Todos los ojos que pueden mirar á la vez en la página se clavan en ella, dispuestos á arrancarle su secreto, y... no hay duda: el secreto está revelado, porque los flamantes intérpretes lo pregonan un número de veces lo bastante razonable para hacer perder la paciencia á cualquiera que no sea el maestro, y es muy probable que el pregón no se extinga hasta su casa. ¿Qué digo lo probable? Lo seguro, si, como importa, los padres, de acuerdo con el profesor, se han cuidado bien de no poner antes ningún libro en manos de sus hijos, á fin de reservar toda la novedad de la impresión para el instante oportuno.

Pues los demás no van á resignarse á permanecer de brazos cruzados. Las cosas no pueden quedar así: ellos también necesitan ser héroes. y quieren hacer otro descubrimiento. Bien; que lo hagan, pero ya ven que no hay más que un libro. y que es imposible estarse así hasta el día siguiente. ¡Es una lástima! ¡Si hubiese uno para cada cual!... Á todo esto dejáis escapar indiferentemente rápidas alusiones á ciertos hechos relacionados con el asunto de alguna ilustración, alusiones veladas que aviven la curiosidad, y hagan presentir un mundo de maravillas en las páginas de aquel librito, pero sin descubrir ni remotamente ninguna.

La situación está preparada; y en los efectos del arte pedagógico, como en los de todo arte, entra por mucho el saber preparar las situaciones. La concurrencia os pedirá que seáis más explícitos sobre alguno de aquellos misterios que le habéis dejado entrever. Ha llegado la hora que aguardabais. Leed uno de los cuentos—porque ya se colige que de cuentos quiero hablar.—Leedlo poniendo vuestra alma en la lectura, como si estuvieseis en presencia del más selecto auditorio, y como si se tratara de la creación más portentosa del ingenio humano. Leed con la convicción y el secreto regocijo del que va á sentar los cimientos de una obra durable. Es preciso que vuestro público saboree todas las delicias de aquel cuento, y es preciso naturalmente que el cuento tenga delicias que saborear para paladares infantiles (punto sobre el cual insistiré); si no, no sería fácil que salieseis airosos de vuestro empeño, y valdría más dejarlo. Pero si el cuento habla bien á la fantasía de los niños, ¡oh! entonces, al acabar, cerrad el libro tranquilos, y levantad la clase sin añadir una sola palabra. Al día siguiente, ó pocos después, si vivís en una ciudad, veréis aquel librito en manos

de vuestros alumnos. La educación ha hecho su obra.

Porque *ésa* es su obra; y al reiterarlo, no aludo á la forma especial de la clase que acabo de describir sumariamente—que, en cuanto á forma, cada maestro sabrá elegir entre las infinitas que su buen criterio le inspire.—Me refiero á la previsión con que deben dirigirse todas las cosas, para que los alumnos, al coger el primer libro, sientan en el instante el *deseo* de leerlo, y comprendan á una ojeada la *posibilidad* de lograrlo. Son condiciones elementales para el éxito de toda enseñanza, que rara vez acertamos á unir; y el éxito, sin embargo, depende de su unión. Si á una persona aficionada á la música, é impuesta en lo más rudimentario, se le entrega una serie de piezas sencillas é interesantes, y ella, al recorrerlas con la vista, se convence de que puede interpretarlas, es evidente que se pondrá á hacerlo con alma y vida. ¿Deseaba otra cosa? Claro es que si, en vez de trozos sencillos cuidadosamente escogidos, se le presentan varios con dificultades superiores á su preparación por el momento, renunciará á la empresa por mucho que le entusiasme; pero no es menos claro que, si las piezas sencillas se sustituyen por los ejercicios áridos é insignificantes de muchos métodos, se habrá sometido á una prueba tan dura como inútil la afición del principiante: dura, porque se le obliga á consumir horas y horas en un trabajo, que no será de seguro por exceso de atractivo por lo que peque; inútil, porque todos aquellos ejercicios los podía hacer tocando cosas que valiesen la pena, y donde las dificultades estuviesen tan graduadas como en el método, suponiendo que en él lo estuviesen á maravilla. Cómo saldrá de la prueba, en la mayoría de los casos, el aspirante á músico, no tengo yo que decirlo. Me limito á observar que, en cosas de enseñanza, y en otras muchas, lo mejor es tratar á los niños y al co-

mún de los mortales como si no fueran héroes. ¿Hay modo más sencillo de no correr albures?

Idéntica es la situación del que aprende á leer. Démosle grata y fácil lectura, después de la preparación reseñada, y él se pondrá á la obra sin necesidad de excitaciones, ni menos de mandatos. Todo estriba desde entonces en el libro, materia de los ensayos del lector, que debe elegirse con tanto esmero como la que sirve al músico para sus ejercicios, y en general, como la que utiliza para los suyos todo el que aprende algún arte. No hay aquí nada que sea indiferente: ni la calidad, ni las proporciones, ni el lenguaje, ni el tono y estilo de la obra. Lo sería, si, como al hablar de la escritura dije, entendiésemos que los ensayos de lectura no tenían más objeto que habituar al alumno á traducir los signos del lenguaje gráfico en los del lenguaje oral, sin preocuparse para nada de lo que éstos á su vez traducen ó expresan: porque, es claro, reducida la cuestión á tales límites, el fondo de la lectura es indiferente, ya que no ha de llegarse hasta él, é indiferentes los términos en que se desarrolle, toda vez que no han de interpretarse. Pero si al habituarnos á semejante traducción nos proponemos algo más que un mero cambio de signos; si el buscar tras las letras las palabras es porque estas últimas significan algo á que debe convertirse nuestra atención; si leer es, en fin, penetrar en el fondo de lo escrito para poder asimilárnoslo mediante el trabajo ulterior de nuestro pensamiento, entonces no hay que decir que ese fondo y la manera como se exponga dejan de ser indiferentes para convertirse en un problema delicado, de cuya solución pende en absoluto la eficacia de tales ejercicios.

Se me dirá quizá que nadie niega estas cosas, y que podía haberme ahorrado el trabajo de afirmarlas. Pero yo no he pretendido que nadie las niegue; ya

supongo que no se va á discutir si vale más que los muchachos sepan ó ignoren lo que leen, y si es mejor que se deleiten ó que se aburran leyendo. (1) Lo que creo es que pasará indefectiblemente lo segundo, aunque la clase se dirija de la manera más ideal, si el libro es malo, y creo que lo son bastantes de los escritos para labrar la felicidad de la infancia; pero... *bastantes*,—como que debían ser los últimos.—Pues bien: tomemos por equivocación uno de ésos, y hemos dado un golpe de muerte á nuestra clase. Toda la preparación que veníamos suministrando á nuestros alumnos hipotéticos para este ejercicio, y todos nuestros propósitos de hacerla servir ahora á la enseñanza de la lengua, todo eso está demás. O se con-

(1) Lo único que discuten las personas interesadas en los problemas de la educación es si es posible que los niños se interesen en la lectura *desde el primer instante*, al recibir el primer libro. Ahora, excusado es decir que eso depende de lo que hayan hecho antes de recibirlo. Si no se han familiarizado previamente con la correspondencia oral de los signos, de la manera apuntada en los capítulos anteriores, es manifiesto que, al tratar de leer una obra, tendrán que preocuparse de descifrar los caracteres, y desatender el sentido en proporciones idénticas á las que alcance esa preocupación. En esta hipótesis es evidente que, por sencilla que sea la obra, no la entenderán al comienzo, ni es fácil de esa suerte que los atraiga, por interesante que sea. Pero adviértase que no es forzoso aceptar la hipótesis, como han hecho los que han presentado la objeción, sino que precisamente lo que importa es destruir esa premisa, hija de la posición tradicional en que ha llegado planteado á nosotros el problema de la lectura. Para leer es preciso dominar ante todo el mecanismo de la lengua gráfica; si los niños han empezado por aprender á escribir y á descifrar corrientemente lo que escriben unos ú otros, es claro que poseen ese dominio. La operación del descifre perteneciente al conocimiento de la escritura y al recuerdo del valor de sus signos (cap IX), no entorpecerá el fin propio de la lectura; el alumno podrá disponer de la bastante libertad de espíritu para enterarse del contenido de las páginas, y todo dependerá ahora de la medida en que el libro acierte á atraer su atención, y el maestro á dirigirla, que son los puntos de que se trata en el presente y en el siguiente cápítulo.

jura el peligro, ó no hay que seguir adelante, porque de allí va á resultar todo lo que se quiera menos lo que íbamos buscando, que era una clase de lectura.

Imagínese, si no. que la sustancia del cuento leído el primer día es la siguiente:

Dos niños muy pulcros, y caballeros en unas jacas, encuentran á otros dos que, en vez de pasearse en jacas, van descalzos de pie y pierna, con la cabeza no menos oreada que las pantorrillas, los pelos en plena rebelión, y hechos en suma una lástima. Los poderosos se detienen ante aquel espectáculo, y el mayor, que es el más sabio naturalmente, dice á los símbolos desgreñados de la pobreza:

—¿Qué hacéis ahí?

—Estamos mirándoos,—responden los símbolos.

—¿Es que os da pena no poder ir como nosotros?

—No—contesta uno de los aludidos;—porque nosotros somos pobres, pero honrados, y no tenemos envidia á los ricos; nuestros padres dicen que la envidia es una cosa ruin, y que á nadie perjudica tanto como al que la alimenta.

(No se olvide la edad y la estampa del orador sentencioso.)

—Dicen muy bien vuestros padres—asiente su interlocutor con esa condescendencia tan propia de las inteligencias superiores.—Y en seguida como iluminado por una revelación súbita, se apea de su jaca, y añade:

—Puesto que eres tan buen muchacho, quiero que te diviertas. Monta.

El segundo príncipe, conmovido por ese rasgo de abnegación, rueda más bien que se baja de su cabalgadura, y prorrumpe, dirigiéndose á la otra imagen sublime de la miseria:

—Mi hermano tiene razón. Sube tú aquí.

Los pobres diablos se quedan confundidos ante aquella no soñada magnanimidad; pero sus protectores, decididos á todo, los improvisan caballeros, reservándose para sí el papel de pajes.

Epílogo. Desde aquel día, siempre que los niños ricos encontraban á los pobres, los llamaban para cederles un ratito sus jacas ó llevarlos á la grupa, y á veces mandaban á buscarlos á sus criados á fin de tenerlos por compañeros de sus juegos.

Tal es, supongo, el primer libro que se da á conocer á los alumnos. Ahora diga el maestro de lectura qué piensa hacer para poner su alma en la de este relato, según lo convenido al principio; para dar vida, v. gr., en el tono y en las inflexiones de su voz, al diálogo de los personajes; para hacer resaltar con acentos joviales sus donaires y ocurrencias, ó para acentuar con valentía sus rasgos de intrepidez, ó para prestar calor y animación á los episodios dramáticos, ó para caminar con pausa y sigilo por los pasajes misteriosos; para dar, en fin, ejemplo á sus discípulos de cómo se interpretan los diversos afectos é intenciones que retratan á los personajes de un drama (aun cuando sea en compendio) y forman los resortes de la acción.

¿Se da de barato que todo eso sobra, porque de lo que se trataba era de edificar á los niños? Lástima entonces que no pudiesen oir despiertos la narración, para que se penetraran bien de toda su virtud edificante.

Por supuesto, yo no creo que de lo que se trataba era de edificar, sino de leer. Y aquí entran mis dudas: ¿cómo se consigue lo último, si el maestro no *puede* leer, y si los discípulos no aciertan á oir? (se concederá que, dormidos, no es fácil, y que cabe dormir y soñar con los ojos abiertos.) Y si no oyen, ¿cómo van á imitar á su modelo en lo sucesivo? Y aunque

tuviesen el singular capricho de oir, ¿qué iban á imitar?

Y sobre esto no añadiré más que una cosa, porque si no, me apartaría de mi tema, á saber: que la clase de lectura no es una clase de moral, sino de idioma; que lo que en ella se ventila no son casos de conciencia, sino casos de interpretación de la lengua escrita. ¿Resulta de la interpretación que el pasaje leído un día era un cuadro de heroísmo moral? (ya se ve que me elevo, y que no hago alusión ahora al cuento de las jacas); pues importa tanto para el fin del ejercicio, como si se tratase de las bellaquerías del más redomado pilluelo; y ambas cosas, lo mismo que una expedición al polo Norte, y el viaje al polo, tanto como una jira campestre. ¿Se ocupa nadie de eso en aquel instante? Evidentemente no; ó de lo contrario, sobran las clases de moral y de geografía. Lo que interesa es que el libro encierre cosas capaces de hacer mella en el alma de un niño, y que él se complazca en verlas, no más que en verlas, al través de su expresión escrita, para que se aficione á este trabajo, que es la esencia de la lectura. ¿Qué hace falta al efecto? ¿Qué esas cosas sean de un orden determinado. del moral ú otro cualquiera? De ningún modo; lo que hay que mirar no es el terreno de donde proceden los ejemplares que se exponen al público infantil, sino la calidad de los ejemplares y la manera de presentarlos. ¿Ofrecemos muestras deplorables de un terreno excelente? Entonces hemos cometido una torpeza y lo hemos perdido todo, porque no hemos atraído al público y hemos perjudicado la fama del terreno. He ahí el mal de cualquier libro concebido con tan sana intención, pero escrito tan empecatadamente como el que yo he supuesto: una obra así es un error, una equivocación, aunque pueda ser error sublime; no hay inconveniente en considerar-

la como la obra de un santo, pero sí en utilizarla como la obra de un pedagogo.

Si alguno sospecha que exagero los defectos de los malos libros de lectura, no hace bien y se equivoca. Yo he procurado dar una idea del diapasón normal á que se ajustan los mejores entre los malos, que es un diapasón bastante anormal, como se ha visto. A poner las cosas en lo peor, hubiese tenido que citar ejemplos tan extraordinarios, que habría sido imposible toda crítica seria. Por eso no lo he hecho, y además porque me parecía inútil. ¿Hay que dar la voz de alarma contra calamidades que se anuncian de suyo ruidosamente? Pero lecturas como el cuento de los niños ricos y pobres pueden engañar por su inocencia y buena intención, porque cabe decirse, al hojear un libro así: «Suponiendo que no haga ningún bien, ¿qué mal hay en que lo lean los niños?» Mal ninguno, salvo el ya supuesto de que no haga ningún bien—que, á no dudar, es una cosa sensible—y salvo que el lenguaje no sea un modelo del habla familiar—lo cual sería también no menos lamentable.—Lo único que yo digo es, que si es un libro de tal género el que se da á conocer el primer día, ese no lo compran voluntariamente los alumnos. como no sea por las estampas; y si se les manda adquirirlo, no pondrán gran empeño en hojearlo, no se ejercitarán por su cuenta en leerlo, y no se aficionarán á leer. Lo harán en clase, cuando se les ordene, y harán lo preciso para salir del paso; pero eso, sobre ser una obra con que nada tiene que ver la pedagogía, sería una *mala obra* en toda la fuerza de la expresión familiar. Y no lo digo sólo por el hastío que produjese en clase á los alumnos, aunque ese síntoma, si vale lo expuesto, justificaría de sobra que todas las escuelas cerrasen sus puertas herméticamente á los libros malos ó inútiles, con aplauso de cuan-

tos se interesan seriamente por la educación; lo digo porque. no leyendo con gusto los muchachos, ardua empresa es conseguir que dominen ni aun el mecanismo de la lectura los que no hacen otra cosa. á menos de eternizarse en la escuela; y ya es sabido que no llega á tanto el período escolar según las leyes. y que le falta algo más según las costumbres.

¿Se cree arbitraria la duda? Pues respondan esos aldeanillos pobres. que apenas tienen estímulos ni elementos para aficionarse á la lectura como no sea dentro de la escuela. al revés de los niños de las ciudades, que pueden adquirir tal afición de mil modos y por mil conductos. ¿Cabe asegurar que la práctica de la clase, si es forzada. sirve para leer corrientemente á los que asisten durante un corto período?

No hay que extremar tanto las cosas. Sin ser pobres y sin vivir en aldeas. bastantes escolares ha habido que, en semejantes condiciones. no llegaron á dominar el mecanismo de la lectura. ¿Por qué? ¿Por la brevedad del tiempo que consagraran al ejercicio? Por eso, exclusivamente. no; porque, en tales circunstancias, lo mismo puede ocurrir en un plazo indefinido. Lo que hay es que. como aprendió el buen Sancho, si una persona se empeña en no dormir en la cárcel ó no tiene sueño, aunque pase en ella toda la noche. no duerme. Los niños han dado muchos testimonios de esta esterilidad de las imposiciones para triunfar de una voluntad rehacia. aunque débil; y la antigua clase de lectura es buen ejemplo. Esa clase ha tenido una ampliación. mala es verdad, pero ampliación al fin. como es la práctica que supone el aprender lecciones de memoria; y con esa adición, que cuando menos dobla el tiempo consagrado al ejercicio de lectura mecánica. muchos alumnos han pasado en la escuela uno, dos ó más años sin aprender á leer. No hay que hacerse cruces,

puesto que es evidente que no emplearon en semejante ocupación las horas hábiles para ella de dos ni de tres años. ¿En qué las invirtieron? Naturalmente en lo que pensaran mientras se leía en clase ó mientras hacían que estudiaban en su casa las lecciones.

Si se quiere evitar esto, si ante todo hacen falta garantías de la atención del alumno al ejercicio de lectura, repárese que la primera es que el libro lo atraiga lo suficiente para que su imaginación no ande vagando entretanto por otra parte en busca de alimento más sabroso; es decir, que sea un libro de lectura puramente recreativa, sin pretensiones didácticas, extemporáneas para el fin de esta clase y notoriamente perjudiciales para su éxito.

Por eso he sobrentendido que la primera obra que han de leer los alumnos es una colección de cuentos, ya que esa es la literatura amena más propia de la niñez; pero de cuentos no menos entretenidos que los que han regocijado la infancia de nuestros mayores y la de todas las razas civilizadas; de cuentos á la manera de los tradicionales, porque no es tan fácil, como podría parecer, sustituir, para niños, esas antiguas creaciones de la imaginación infantil de los pueblos. Son, como afirma el reputado pedagogo y publicista portugués Sr. F. Adolfo Coelho, manifestaciones espontáneas del arte, desenvueltas por generaciones sucesivas y comunes á las razas más diversas. «No se conoce un pueblo que no los »posea en mayor ó menor número; y por todas par»tes se cuentan en términos semejantes, muy á me»nudo casi idénticos. En antiquísimos papiros de »Egipto descifró la ciencia algunos de ellos. Los co»noció la antigüedad griega y romana.... Hay, pues, »en los cuentos populares un interés general hu»mano que ni el espacio ni el tiempo debilitan: por»que tales cuentos son, por decirlo así, la propiedad

»(no exclusiva) de los niños, guardada por las madres »y los abuelos. Cuando la infancia, añade el mismo escritor, sigue con avidez esos relatos, «da un paso »de gigante en el círculo de los intereses que elevan »á la humanidad—los intereses ideales»;—cuando el hombre adulto los sigue mirando con simpatia, «es »que los intereses ideales no se adormecieron aún en »su espíritu; cuando se ríe de tales producciones y »las condena, es que los intereses materiales lo absor»bieron por completo, y recayó en la animalidad de »que los mitos, los cuentos, la poesía y el arte pri»mitivo sacaron á la especie humana» (1).

Copio estas líneas debidas á una autoridad tan competente, para explicar por qué creo que no pueden olvidarse esos cuentos anónimos, al escoger las primeras lecturas de la infancia, á pesar de las críticas de que han sido blanco. Hoy se necesitan dotes especialísimas para concebir algo nuevo, tan apropiado al modo de ser y á las necesidades de una imaginación infantil como esas primicias de la idealidad de los pueblos; por lo mismo, las producciones contemporáneas que se apartan del tipo tradicional, rara vez son felices, y reducirse á ellas sería dificultar en extremo la elección. Más cuerdo es explotar esa herencia que ha legado la infancia de la civilización para la civilización de nuestra infancia, formando colecciones de los cuentos tradicionales predilectos de los niños, como ya viene haciéndose; retocando los que sea menester para adaptarlos por completo á la índole y grado de cultura de sus lectores, y desenvolviendo en otra forma los que se presten á desarrollos de interés. Lo último equivaldría á reali-

(1) *Los elementos tradicionales de la educación.* Puede leerse una versión española de este interesante estudio en el *Boletin de la Institución libre de Enseñanza*, t. VIII, pág. 89.

zar en una esfera modesta lo que en otra superior ha cumplido uno de los genios más grandes y espontáneos de la humanidad: Shakespeare; y, sin embargo, tengo para mí que los Shakespeare de la infancia podrían dar cima á su obra con bastante menos que el de los hombres, aunque con algo más que una buena intención.

Por tal camino cabría hacer libros de lectura que sirviesen de pauta á las creaciones originales de escritores futuros, mientras que sin este previo consorcio de las inspiraciones del pasado con las aspiraciones del presente, la empresa me parece difícil, y únicamente reservada á autores que fuesen á la vez poetas, psicólogos de la infancia y pedagogos prácticos; lo cual tiene el inconveniente de que la reunión de esa trinidad de personas en una sola se hace esperar demasiado, y las necesidades de la educación no admiten espera.

En el ínterin, si yo tuviese que dirigir una clase de lectura, elegiría media docena de cuentos sueltos, entre los más interesantes del tipo ya indicado. En punto á forma, me contentaría con que el lenguaje fuese lo más claro posible para niños, porque, aunque haría falta algo más, buscar lecturas infantiles con todas las condiciones apetecidas por un pedagogo sería expuesto á no satisfacerse con ninguna, y sin razón, porque el ideal en esto, como en todo, suele andar bastante lejos. Tal sería el primer género de lectura.

Tipo de la segunda: el *Robinsón*, es decir, la novela de la infancia, aunque si fuese esta misma la preferida (y militan muchas razones en su abono), haría con ella lo que hacen ciertos directores de escena con los *parlamentos* largos de las obras. cuando el actor que ha de decirlos no ofrece seguridades y puede naufragar en el empeño, á saber: *cortarlos*. Yo en-

contraría también algo de sobra en el Robinsón para las fuerzas de mis lectores, y se adivina el qué después de todo lo dicho: las reflexiones morales, que reduciría á proporciones microscópicas, si no hacía de muchas tabla rasa, que sería lo más probable, y sin ningún género de duda lo más previsor.

Tercera lectura: el *Quijote de los niños*, que con los progresos que deben haber realizado en toda su educación los alumnos que lleguen á esta tercera etapa, es obra que gustan mucho, y obligada por mil razones en la enseñanza nacional.

Libros así con uno en verso—bien una colección de fábulas, bien unas cuantas leyendas—serían los materiales á propósito para los fines inmediatos de la clase de lectura, y los únicos, por consiguiente, de que debe hacerse mención en este capítulo, á reserva de añadir algunas indicaciones, en el último, sobre todo lo que puede leerse, con diverso objeto, durante el período escolar.

Cito tipos de obras, y no obras determinadas—salvo en el último grado—porque lo segundo corresponde naturalmente á la elección de cada cual, mientras que en lo primero cabe y conviene establecer un acuerdo común, porque se trata de las bases de la elección. Pero más necesario es todavía el acuerdo en el principio fundamental á que se subordina todo lo dicho, en la necesidad de que los libros, elíjanse como se quiera, sean inteligibles é interesantes para que despierten y fomenten en los niños el amor á la lectura: que, como se ha repetido, si al salir de la escuela llevan consigo ese amor, no se habría perdido todo, aun cuando no hubiesen aprovechado en sus estudios; y bien puede añadirse que, si no lo sacaran, todo se habría perdido, porque ¿quién garantiza la cultura de una persona que no lee?

XI.

El ejercicio de lectura.—Transición al análisis lógico.

El día en que los niños reciben el primer libro de lectura empieza el último de los pasos capitales en la enseñanza del idioma.

Por el pronto, esta enseñanza camina ya en vista de todos los resultados prácticos á que debe conducir, porque, al desenvolverse los ejercicios de lectura, se desenvuelven paralelamente con ellos los de escritura; y unos y otros, unidos á los de conversación, ampliarán la experiencia que los alumnos necesitan para adiestrarse en el comercio intelectual mediante la palabra.

Digo que se desenvolverán los ejercicios de escritura al par que los de lectura, porque, leyendo, aprende el niño el uso que hacen los demás de la lengua escrita, como, oyendo, se apropia el que hacen de la hablada. El libro es, en este aprendizaje, el ejemplo exigido en todos, y ha de servir ahora para lo mismo que la palabra viva en la enseñanza del idioma oral.

Por otra parte, los alumnos no podrán dar cima al trabajo de interpretación, que constituye la esencia de la lectura (cap. IX), sin someter á veces los pasajes leídos á un análisis más atento que el que les ha bas-

tado hasta el presente para escribir sus propias expresiones, después de oir acentuar al maestro todo lo que debían figurar en el papel. Ahora, ese desarrollo del análisis, que será un nuevo progreso en el conocimiento del idioma, redundará á la vez en beneficio de su escritura, porque permitirá sustituir la viva voz—primer guía para el arte de escribir—por la atención directa al sentido, que es su norma definitiva. Tal desarrollo del análisis es, pues, el punto primordial á que debe tenderse en este momento de la enseñanza.

Pero si ha de respetarse la ley de la gradación en el procedimiento didáctico, no debemos dejar de repente al discípulo, para su nueva obra, sin ese auxilio inapreciable de la viva voz, que lo ha guiado de continuo en el trabajo precedente; si ha de seguir analizando la lengua oral, es menester que continúe oyéndola á quien puede y sabe hacerle sensible el mecanismo de sus expresiones: el ejercicio de lectura, hasta que el alumno empiece á dominarlo, debe inaugurarse todos los días leyendo el maestro el pasaje correspondiente de la manera indicada al comienzo del último capítulo; es decir, como si se tratara del trozo de literatura más selecto y del público más exigente. Todo cuidado es poco, cuando se repara que los niños han de inspirarse en tal ejemplo, y que de esa enseñanza práctica y viva depende en gran parte el resultado del ejercicio.

El pasaje leído así debe ser más claro para los alumnos que si hubiesen empezado por leerlo ellos mismos; de modo que, al terminar, las dificultades que pueda ofrecerles su inteligencia se habrán reducido á su mínima expresión, porque no existirá ninguna de las que nacen de una lectura mala ó deficiente, sino sólo las que origine la novedad de alguna palabra ó de algún giro sintáctico. Esas dificultades,

con todo, deben resolverse antes que los alumnos se ensayen en leer el pasaje en cuestión, para que puedan seguir sin vacilaciones su marcha general, que es lo que importa (1).

Explicadas las dificultades, pueden leer el pasaje entre unos cuantos (2), á quienes es claro que habrá que interrumpir, siempre que incurran en defectos de interpretación oral que afecten á la esencia del sentido, ó no acusen, siquiera sea débilmente, los rasgos de más importancia de la lectura de cada día. No se trata de pedirles primores; pero sí de impedir que desfiguren el contenido de los libros en términos que al pasar á sus labios, nadie, ni ellos mismos, lo conozcan. ¿Dejan de marcar bien la trama general del discurso, por no dar el valor debido á alguna parte de la puntuación? Excusado es decir que ése es el *a, b, c* de su trabajo, y hay que hacerles oir y repetir la notación descuidada ó mal entendida, porque de ella depende el diseño de la expresión. ¿Pasan rápidamente por palabras ó frases capitales? Pues es menester volver á acentuárselas, procurando que adviertan la jerarquía de conceptos que hay en el trozo leído, y la necesidad de concentrar la atención en los más importantes, que forman como el primer término del cuadro. ¿No hacen resaltar poco ni mucho las transiciones entre períodos ó párrafos de diverso carácter? Es preciso que se fijen en los cambios de tono que deben revelarlas, y que los reproduzcan, aun-

(1) Digo su marcha *general*, porque eso es lo único que puede sacarse de una primera lectura por quien no tiene un gran hábito de leer, y lo que interesa ante todo, si luégo ha de pensarse en algún análisis de pormenor. Así, al sentido general me refiero exclusivamente, cuando afirmo que no debe ofrecer dificultades al alumno en el comienzo del ejercicio.

(2) Se supone que una parte cada uno, á fin de que la clase no repita la lectura entera después del maestro más de una vez.

que sólo sea de una manera aproximativa, porque esos contrastes, como otros muchos, son color y relieve. ¿Leen con ritmo y voz uniformes un pasaje que se anima por instantes, y acaba en un rápido *crescendo?* Hay que evidenciar esa animación; y no sólo por el efecto artístico, que ya es bastante, y que tiene la inapreciable ventaja de cautivar el ánimo de los muchachos hasta un punto que sólo puede comprender el que realice la experiencia, sino porque no hacerlo es reducir á una insignificancia intolerable un pasaje lleno de vida; sobre que, además, ejercicios así contribuyen eficacísimamente á la educación de la voz, en cuanto obligan á medir la rapidez y la intensidad de sus emisiones, y prestan á los órganos orales una flexibilidad y un dominio de sus recursos, cuya importancia puede apreciar todo el que compare la voz discliplinada de un lector experto con la voz indómita de un pobre rústico. Los niños, como todas las personas cuyas facultades no se han atrofiado, sienten á maravilla las bellezas, el vigor expresivo y la magia avasalladora de esos efectos que arranca al órgano oral el que domina sus resortes, y nada más natural en ellos que el afán de reproducirlos. Que se convenzan de que la obra no es en absoluto superior á sus fuerzas, que hagan un ensayo con relativo éxito; y la clase de lectura, sobre cobrar nuevo valor, habrá crecido en interés.

Y el ensayo de que hablo ahora, ya se sabe que no es difícil, puesto que todo el secreto para poder leer los pasajes muy animados y movidos está en saber respirar, como en el canto. Recuérdese, v. g., la famosa escaramuza empeñada por culpas de Maritornes y quimeras de D. Quijote en la Venta que él se imaginaba ser castillo. La escena está magistralmente resumida en el *Quijote de los Niños,* sin las crudezas del original, y es un ejemplo admirable del caso de

lectura que se examina aquí. Léase en presencia de los alumnos, cuando los progresos generales de su educación lo permitan (que es muy pronto, porque bastan los que pueden alcanzar á los nueve años, y aun antes, si el tiempo que consumen las lecciones de memoria lo emplean en adquirir la cultura posible á esa edad); léase, digo, con el vigor y el movimiento que requiere, recalcando bien aquella terrible puñada sobre las estrechas quijadas del enamorado caballero, aquel trotar del arriero sobre sus costillas y aquel desplome del fementido lecho, que inauguran la batalla; y en seguida, bajando el diapasón y precipitando las palabras, pásese rápidamente por la fuga de Maritornes, toda medrosica y acongojada, á la cama de Sancho, para aumentar de nuevo la intensidad de la voz al despertar el escudero y tratar de sacudirse aquel estorbo, repartiendo golpes á una y otra parte; desde cuyo punto, que es el principio del *crescendo,* la intensidad de la voz se sostiene, y á ratos se eleva, pero sobre todo se acelera el ritmo á medida que á las puñadas de Sancho sucedan las de Maritornes, y á las de Maritornes la lucha á brazo partido entre los dos, y á la escaramuza singular entre moza y escudero la generalización de la contienda por intervención del arriero en socorro de la asturiana y del ventero para castigar sus demasías. El efecto del pasaje sobre los muchachos es completo. Desafíeseles acto continuo á su lectura, y todos querrán aceptar al reto; lo sé por experiencia. Está bien; que se ensayen, puesto que de eso se trata; pero «mirad bien lo que hacéis—les diría yo para avivar el fuego;—que desde ahora os aseguro que vais á quedar derrotados.» Y los hechos harían buenas mis palabras, porque todos, con su natural inexperiencia, derrocharían sus bríos inútilmente, y ni uno solo conseguiría llegar á la célebre concatenación («Y así

como suele decirse el gato al rato, el rato á la cuerda, la cuerda al palo, etc.»), sin haberse visto obligado á respirar de la manera más intempestiva, y á destruir el efecto de la escena. Entonces, cuando uno tras otro se diesen por vencidos, y no tuviesen más remedio que pedirme la revelación de mi secreto, les daría la lección correspondiente de respiración, y les señalaría todos los puntos donde podían hacer sus inspiraciones para no destrozar el pasaje. Y á la lección seguiría el nuevo ensayo, y al ensayo la victoria, y á la victoria el entusiasmo consiguiente y el afán de recrearse en sus frutos. Dejad, dejad hacer. No creáis que las cosas van á quedar así. Aguardad unos pocos días, y cuando menos lo esperéis, volveréis á oir el pasaje á algunos de vuestros discípulos, pero ya sin el libro á la vista: se lo han aprendido de memoria.

He ahí cómo interesa proceder para el éxito de este ejercicio. La primera exigencia es que la clase no se deslice en medio del tedio abrumador que sobre ella ha pesado á veces; y para eso no basta el atractivo del libro, de que hablé en el capítulo anterior. Tal atractivo sirve para que los alumnos deseen leer la obra por su cuenta, y para que oigan con atención la lectura ejemplar del maestro; pero una vez enterados de lo que dice el trozo elegido cada día, ¿qué interés tendrían en repetirlo, si se tratase de una mera repetición, que nada nuevo les reservase ni enseñase? El interés, llegado el momento de su ensayo, no puede estar ya en el libro simplemente, sino en el ensayo mismo; debe nacer del influjo que ejerza sobre el muchacho la impresión de la lectura del maestro y de su deseo de imitarla, deseo que surge infalaliblemente, *supuesta esa impresión*, su causa generadora, y cuyos grados se miden por la fuerza misma de la impresión. ¿Se comprende así porque no

huelga insistir una vez y otra sobre el valor de esa lectura ejemplar?

En cuanto á los esfuerzos que hagan los niños para imitarla y al auxilio que el maestro les preste para conseguirlo, no pretendo que su fin principal sea el puro hecho de la imitación, ó sea el de aprender á traducir oralmente los efectos contenidos en la expresión escrita. Sería confundir el arte general de la lectura con el arte de la dicción, que es en lo que consiste propiamente—y no en lo primero—la llamada lectura expresiva. Una persona puede leer maravillosamente *para sí*, y hacerlo de una manera lastimosa *para los demás;* puede empaparse mentalmente en lo más íntimo y recóndito de una página, y ser incapaz de dar cuerpo visible en la voz á sus hallazgos mentales y á las impresiones que despiertan en su espíritu; para lo uno basta la educación general; para lo otro se requieren dotes especiales ó un cultivo no menos especial de las que todos en común poseemos para ese fin. Y como la escuela no pide ni cultiva aptitudes especiales en ninguna de sus enseñanzas, como no atiende sino á lo que interesa á cualquier hombre, en general, de cada una, su objetivo en la presente ha de ser ante todo que los niños aprendan á leer para sí. Pero ese aprendizaje pide, como todos, un ejercicio, que no podría dirigirse, naturalmente, si no se hiciera en alta voz y el alumno no diera algún testimonio, más ó menos feliz, de cómo lee él, allá en sus adentros—que es donde leemos todos.—De aquí la exigencia de estos ensayos, que, en un amplio sentido, pueden llamarse sin duda de lectura expresiva—aunque el adjetivo sobra entonces, puesto que no hay lectura, propiamente tal, que no lo sea;—pero que no corresponden á lo que exige el sentido corriente de la palabra, ya que su objeto no es ejercitar á los niños en leer para el público, sino

pura y simplemente en leer de manera que ellos se entiendan, cuando lo hagan á sus solas y en silencio, y que todo el mundo los entienda, cuando lo hagan alto, aunque no sean, ni es fácil á su edad, unos artistas.

Limitada así la intención de estos ensayos, no se disminuye por ello la importancia que tienen para aficionar á los niños á la lectura y conseguir que pongan empeño en leer, que es conseguirlo todo; mientras que sin eso no habría que pensar en ninguna otra cosa, porque la clase sería inútil. Contando, pues, con su atención, con la bondad del libro y con el ejemplo que reciben del maestro, hay las garantías necesarias para lograr el primer resultado indispensable de cada ejercicio: que al fin de él quede bien grabado en su espíritu el pasaje que haya servido de tema. El de unos días se les grabará, naturalmente, mejor que el de otros, según su mayor ó menor interés, y según resulte más ó menos feliz la clase, porque excusado es decir que no todas saldrán exactamente á medida de los deseos del maestro. Esos pasajes son los propicios para el trabajo ulterior que pide la enseñanza de la lectura y, en general, la del idioma.

Nada más natural, en efecto, que aprovechar esos días—y pueden ser muchos—en que los niños están, no sólo interesados, sino vivamente interesados en la lectura, para conversar un poco sobre el asunto leído. Tan natural, que el maestro no tendrá siquiesa que proponerlo, porque sus mismos discípulos lo acosarán á preguntas, ya sobre las intenciones con que dijo tal cosa un personaje, ya sobre la razón por qué hizo tal otra que á ellos les extraña, ó sobre el motivo por qué dejó de hacer la de más allá, que parecía lo más lógico y derecho; todo entremezclado de exclamaciones de asombro, ó de satisfacción, ó de

contrariedad por la marcha de la acción, y de los juicios más variados y originales sobre la conducta de los actores. ¿No es eso lo que hacemos nosotros cuando estamos bajo la impresión de una lectura, y encontramos alguien con quien hablar de ella? ¿No es eso lo que hacen los espectadores que asisten al teatro, en noche de estreno, cada vez que baja el telón? ¿No es eso, en fin, lo que hace todo el mundo, cuando hay algún suceso que excite su interés? Pues no desaprovechemos coyunturas así, siempre que se presenten en la enseñanza; porque si alguna diferencia existe entre el niño y el hombre, bajo este punto de vista, es que el espíritu del primero necesita más, para toda labor, de los estímulos que le dan las circunstancias—por lo mismo que son menos los permanentes con que cuenta—y, en general, de los estímulos exteriores—por lo mismo que son menos los íntimos y propios.

Entablada, pues, conversación sobre la lectura, ya al fin del ejercicio, ya durante el curso de él, si algún incidente aconseja interrumpirla y hacer un intermedio fecundo, déjese ancho campo al capítulo de preguntas de los alumnos. Pueden hacer todas las que quieran; cuantas más, mejor. Pero en cambio el maestro andará muy parco en sus contestaciones. ¿Desean saber algo que no pueden averiguar ellos mismos mediante la lectura, por atenta que sea? No hay inconveniente en responder. Aquello no afecta al primordial objeto del trabajo de entonces, y no debe distraer la atención ni menos monopolizarla. ¿Quieren informarse de alguna otra cosa que el libro mismo puede revelarles, pero que no han acertado á descubrir hasta entonces? Esa es otra cuestión; reserva absoluta. Se trata ya de un problema de lectura que la lectura debe resolver; se trata ya de uno de esos casos citados en el capítulo IX, en que el alum-

no, frente á una dificultad, y no pudiendo acudir en consulta al autor, no concibe qué puede él hacer por su parte, si el maestro no va en su ayuda. Y el maestro va en su ayuda en seguida. pero no para sacarlo de apuros, sino para enseñarle á salir de ellos.

Sucederá, unas veces, que no se explican un hecho de la narración, porque han dejado pasar inadvertido aquel mismo día, ó en días anteriores. otro que era su antecedente obligado. Es preciso que vuelvan atrás, que descubran el antecedente, y que reparen su inadvertencia, como haría cualquier lector, y como ellos tienen que acostumbrarse á hacer. Otras veces no se penetran bien de la intención de una frase, porque es una ironía y la han tomado al pie de la letra. Hay que procurar que se fijen en el motivo con que figura pronunciada, en las circunstancias en que se ha pronunciado, y en la persona que la ha dicho, si no hablaba entonces el autor, para que, sumando todos los datos que definen su sentido propio en aquel momento, noten cómo no cuadra la acepción literal, y ellos mismos caigan en la cuenta de la que debe adoptarse. En otras ocasiones no comprenden exactamente el valor de un párrafo, porque la clave de él está en una palabra ó en una oración que domina el conjunto y ellos la han dejado pasar como otra cualquiera, á pesar de habérsela subrayado el maestro cuando leyó. Es menester que analicen el párrafo para que vean cómo todas las expresiones que lo forman, así oraciones como períodos íntegros, se subordinan á la que ellos consideraron una de tantas, y no están allí sino para desenvolver y hacer resaltar su significación. Y, en suma, siempre ocurrirá que, aun cuando sigan bien en conjunto la marcha de la lectura, sacarán poco partido de todo lo que suponga un análisis en por menor de las páginas, porque hasta el presente no se han habitua-

do á hacerlo con la precisión requerida para el caso.

He aquí, no obstante, la tarea que se les impone desde ahora, si han de aprender á resolver las dudas que encuentren en esas páginas sin más datos que los que ellas les ofrecen. Recuérdese que tal es la dificultad característica de la lectura, nueva para los niños (cap. IX); porque, en las conversaciones, cuando no entendían cualquier expresión de un pensamiento, podían oir otras que les aclarasen el fondo de la primera, mientras que aquí tienen que sacar el pensamiento del autor de las expresiones en que lo ha formulado de una vez, supuesto que son las únicas dadas. Por eso todo lo referente á la expresión, así como exige más cuidado de parte del que escribe que del que habla, pide más atención de parte del que lee que del que oye. ¿Cómo penetrar bien el sentido de un párrafo, cuando él de primera intención no nos lo entrega por completo, sino entresacándolo partícula por partícula de sus períodos y oraciones? La lengua escrita, que con tanta frecuencia demanda de sus intérpretes este análisis, no les regatea felizmente las condiciones precisas para hacerlo, puesto que da á la expresión estabilidad, y la deja de esta suerte á merced de nuestras reflexiones, en vez de sustraerla á toda atenta revisión, como la lengua viva. Es la compensación que nos ofrece á cambio de lo mucho que nos pide. Enseñemos á los niños á aprovecharla para resolver los problemas de la lectura; y enseñémoselo en sus libros sencillísimos, donde los problemas aparecen reducidos á su mínima expresión, porque de otro modo no podrían aprenderlo entonces, y porque realizar el ensayo en pequeña escala, cuando otra cosa no es necesaria ni posible, equivale á prepararse para acometer la empresa en grandes proporciones, llegada la sazón oportuna del uso de los libros.

Cuando no comprendan, pues, sino vagamente el sentido de un párrafo—porque no se han fijado bien en el de los distintos períodos que lo forman—y pidan alguna aclaración, habrá que remitirlos en consulta al párrafo mismo, para que noten por separado la significación de cada período, adviertan la conexión que guarda la de cada uno con la del siguiente, y vean cómo de esa distinción y de esas relaciones, que habían pasado por alto la primera vez, depende la claridad que buscaban. Cuando con un período les ocurra lo mismo que con el párrafo entero, tendrán que someterlo á idéntico análisis; es decir, tendrán que aislar sus oraciones para tomar acta del tributo que lleva cada una á la significación del conjunto. Y, en fin, cuando les pase lo propio con una oración, también será menester que la resuelvan en sus diversos términos, y se fijen en las palabras primordiales que encierren la clave del sentido.

Digo que harán cada una de esas cosas, cuando sea motivada por las exigencias mismas de la lectura, porque así como no hay razón ninguna para aprender las letras aisladamente, en vez de hacerlo con ocasión del análisis y escritura de las palabras (capítulo V), tampoco la hay para estudiar los miembros del discurso—períodos, oraciones y partes de la oración—en términos abstractos y generales, en vez de examinarlos concretamente en cada una de las expresiones cuyo sentido nos importe analizar, precisamente *para* analizar ese sentido. Ni hay que temer que se pierda tiempo por esperar siempre el momento oportuno para cada análisis, y que se merme así la práctica del ejercicio. Al contrario: las ocasiones se sucederán con tanta frecuencia, que si algo necesita el maestro es estar sobre aviso para elegir sólo las más favorables, porque, á querer aprovecharlas todas, pasaríanse clases enteras en este tra-

bajo, y serían clases profundamente viciosas y mal entendidas. No hay niño que resista un análisis de fondo sino por breves momentos, y hay que medírselos bien, para no rebasar nunca el límite en que sus fuerzas cejan, y empiezan el cansancio, la desanimación y la labor infecunda, aun con las disposiciones más felices y los deseos más excelentes. No haré más que repetir una vulgaridad si digo que lo que importa, dentro de cada día, no es la multiplicación del número de los ejercicios, sino la del fruto de cada uno, que no puede lograrse sino á expensas precisamente de la cantidad.

Respecto de las condiciones en que los niños se encuentran para esta parte de su trabajo, recuérdese la que hasta aquí llevan realizada, y quedará completamente definida la situación en que comienzan el nuevo estudio.

El análisis reflexivo del idioma empezó de una manera rudimentaria desde el día en que se inauguraron los ejercicios del cuarto capítulo; es decir, desde que los alumnos empezaron á descomponer frases ó fragmentos de frases, que al principio les sonaban como hechas de una pieza, en sus varias palabras, y se acostumbraron á reconstruir su sentido con las significaciones parciales de estas últimas. Era, como entonces se dijo, una serie de despejos preliminares, necesarios para desvenecer los numerosos restos, aún subsistentes en su espíritu, de la confusión original con que oían y empleaban las voces y sus combinaciones. Luégo vino la escritura á dar gran impulso á ese despejo, acostumbrando á los niños á oir y representar separadamente las palabras, lo cual equivalía á acentuar el deslinde entre el vocabulario y la sintaxis del idioma, separando más claramente cada vez sus unidades de expresión de los diversos agregados en que se presentan asociadas. Avanzando

ulteriormente en el análisis de la lengua fonética, que les servía de norte en la escritura, aprendieron á discernir esos agregados mediante las pausas y entonaciones que hacen sensible, al hablar, la transición de unos á otros; y desde entonces ellos mismos los vienen distinguiendo, cuando escriben, ayudados de la voz del maestro, con los signos correspondientes: las oraciones, con sus comas; los períodos, con sus puntos. Lo cual quiere decir, en suma, que reconocen *de hecho* las asociaciones capitales de palabras de que se forma todo el tejido del discurso oral, como reconocen también las palabras mismas, es decir, los elementos del tejido. Eso es lo conseguido hasta aquí.

Repárese, pues, que, al tratar de resolver ahora los párrafos en períodos, los períodos en oraciones y las oraciones en sus diversos términos, para reconstruir el sentido de cada expresión con los de las más elementales que la componen, no van á empezar una obra nueva, sino á dar un nuevo paso en la que viene ocupándoles tiempo ha, ó, mejor, á recoger sus últimos frutos. Ellos, según acaba de verse, ya han tomado acta de la existencia de esas asociaciones verbales, á que tienen mayor necesidad de atender cada día; les falta ahora definir á qué necesidades de la expresión responden y de qué modo las satisfacen, para saber que han de ir á buscar á cada una, siempre que en el curso de sus lecturas necesiten recurrir al análisis de una expresión compleja.

Tal es el trabajo que ha de completar los descritos hasta aquí, é indispensable, así para el progreso de la lectura, como de la escritura, y, en general, de la enseñanza del idioma. Examinemos á grandes rasgos la marcha que conviene seguir en su desarrollo para que ese desarrollo sea siempre gradual y medido hasta la conclusión.

XII.

Análisis general de la expresión.—La palabra, la oración y el período.

Para que los niños se expliquen la estructura general de la expresión, es menester que la examinen en armonía con su objeto y con las exigencias á que debe responder para cumplirlo.

El ejemplo que de un modo más inmediato patentiza ambas cosas, y el que, por lo mismo, conviene ofrecer desde luego á los alumnos, es la descripción de objetos sensibles. Que analicen, pues, una, y que empiecen por notar ante todo qué es menester para hacerla y con qué propósito se hace.

Sobre el primero de estos puntos comprenderán muy bien que ellos no pueden dar cuenta, v. gr., de un paisaje que han visto, si no se les ha quedado tan presente, que les parezca estarlo viendo aún en aquel momento, porque todo lo que digan acerca de él lo dirán guiándose por la imagen que conservan. ¿Falta la imagen, porque no se les grabó ó porque el tiempo la ha borrado? La descripción es imposible. ¿Es falsa ó incompleta la imagen? Falsa ó incompleta será la descripción. Eso y decir que de lo único de que pueden dar cuenta es de la representación que han conservado, y de nada más, es todo uno. Im-

porta poco que se diga ó no se diga; el hecho no quedará por eso menos sobrentendido.

Comprenderán igualmente que su propósito inmediato, al describir el paisaje, es que la persona que los oye se lo figure en su interior de la manera más aproximada posible á como ellos lo vieron y recuerdan; ó de otro modo: que esa persona llegue á contemplar también dentro de sí una imagen parecida á la suya. Lo comprenderán, repito, porque se han encontrado mil veces en el lugar de su oyente, y sin ir más lejos, en el instante de hacerse estas observaciones, ya que todas ellas se suponen motivadas por una descripción que acaban de escuchar. Que juzguen, pues, por experiencia propia si es otro el resultado que consiguen que figurarse en sus adentros un paisaje á la manera del descrito; y que reflexionen si, de no conseguir ése, logran ninguno ni llena bien su objeto la descripción.

¿Cómo alcanzan tal resultado? ¿cómo es posible que se figuren lo que el maestro está viendo en su interior á medida que habla? ¿Es que les transmite por ventura su imagen del paisaje? Claro que no; entonces podrían contemplarlo dentro de sí de la misma manera que él, á pesar de no haberlo visto, y ya saben que no ocurre tal cosa (á lo cual no se opone el que llamemos á la palabra órgano de transmisión del pensamiento, porque, al hablar de esa suerte, no hacemos más que usar un símil sin pretender elevarlo á la categoría de una explicación de las funciones reales del lenguaje, según lo apuntado al comienzo del tercer capítulo).

¿Qué sucede, pues, si transmisión no hay? Sucede que la imagen particular de aquel paisaje se compone de cosas que no son particulares de él, sino que se encuentran por todos lados, y que todo el mundo puede haber visto en una ú otra forma—montes, ár-

boles, prados, ríos, caminos, casas, etc.—Sucede que el individuo que sigue bien nuestra descripción figura en el número de los que han visto cosas de esa clase, y tiene *su representación general* de cada una, *su idea*, como se dice. Sucede que á cada una de esas ideas ó representaciones generales ha puesto desde la infancia la misma etiqueta que nosotros—el mismo *nombre*.—Sucede, en fin, que el que describe va diciendo las etiquetas correspondientes á las clases de cosas que vió para que el oyente vaya buscando á su vez las representaciones que tenga registradas en su memoria con los mismos rótulos. ¿Qué significa todo esto? Que tal individuo, lejos de recibir formada la imagen del paisaje, tiene que formarla él con representaciones suyas; y que las palabras no son más que signos, señales convenidas de las que debe elegir para hacer su composición de lugar.

Tal es, en términos sumarios, lo primero que deben ver los alumnos para explicarse el valor de la lengua articulada, y los límites en que se encierra su virtud.

Sobre esta base, fácil les será añadir á las observaciones anteriores la que sigue: que, para describir el paisaje, no basta citar por sus nombres las cosas que comprende, entre las varias que un paisaje puede encerrar, por lo mismo que hay muchas como ellas. ¿Se trata de un río, v. g.? Pues el que describe no se satisface con que los demás se representen uno cualquiera, sino uno por el estilo del que él contempló; y para eso se esfuerza en darles toda clase de señales y pormenores, participándoles que *era un río ancho*, pero que *llevaba poca agua;* que *dejaba descubierto el fondo en varios parajes*, y *se dividía en brazos;* que *corría muy suavemente*, y *apenas hacía ningún ruido;* y así, unas tras otras, va señalando á la atención de sus oyentes ó lectores las circunstancias del río que se han gra-

bado en su recuerdo, para que ellos incluyan en su imagen las representaciones ó ideas que posean de tales circunstancias.

Aquí se advierte á los alumnos que *cada cosa que se dice del río* (cada cosa entera, se supone, pero una sola) es lo que se llama una *oración*. En el párrafo precedente se han dicho seis: 1.ª *que era un río ancho;* 2.ª *que llevaba poca agua;* 3.ª que *dejaba descubierto el fondo en varios parajes,* etc. Pues son seis oraciones.

Los alumnos pueden generalizar esta idea, notando que la misma operación hay que repetir con cada uno de los elementos del paisaje—con los montes, los árboles, los prados, etc.;—y que, si se aspira á precisar mucho la pintura, otro tanto hay que hacer con cada una de las partes de esos elementos—por ejemplo, con el lecho del río,—ó con cada uno de los elementos que á su vez comprenden estas partes—v. gr., las orillas del lecho,—ó con cada una de las porciones de estos nuevos elementos—con cada porción de las orillas que ofrezca circunstancias notables—y así continuando hasta conseguir el grado de particularidad á que se aspire en la descripción. En todos estos casos, repito, á medida que prácticamente los examinen (un día, unos; otro día, otros), irán observando que el procedimiento descriptivo es siempre idéntico: que todo él consiste en ir citando partes del paisaje que han llamado nuestra atención, y en ir diciendo, á propósito de cada una, las cosas que se estimen necesarias para caracterizarlas. Sucederá á veces que nos importe mencionar un pormenor, pero no caracterizarlo, porque no tiene bastante importancia para eso, y entonces nos limitaremos á decir que existía:—en tal parte *existía una cueva* ó *había una cueva.*—Es sin duda lo menos que puede decirse de cada objeto en particular, porque eso se declara ó se supone declarado con respecto á todos; pero siem-

pre es decir *una* cosa *de un objeto*. Pues es una oración. Por consiguiente. la descripción entera se compone de oraciones. no meramente de palabras, que sólo valen como elementos para construirlas.

Si, en vez de describir simplemente el paisaje. queremos narrar alguna escena de que ha sido teatro, se reproducirán exactamente las mismas exigencias notadas hasta aquí. La narración no es sino un nuevo caso de descripción: descripción del desarrollo de un suceso ó serie de sucesos; é importa poco que los temas varíen, importa poco que se trate de sucesos ó de accidentes de un paisaje, si siempre ha de resultar que necesitamos decir. á propósito de todos, lo que juzguemos indispensable para caracterizarlos: porque cada cosa que se diga de una vez sobre cualquiera de ellos será una oración.

¿Queremos explicar, en fin, las reflexiones que nos han sugerido los sucesos. y las impresiones que han despertado en nosotros? Idéntico es el caso, porque la explicación tendrá que ser otra vez una descripción de esas reflexiones é impresiones. La lengua es siempre descriptiva. y su valor depende de la medida en que acierta á serlo (por eso es característica esencial de todo artista de la expresión el talento descriptivo).

Cito estas generalizaciones, sin pretender, como bien se comprende, que baste *exponerlas* á los alumnos, sino dando por supuesto que necesitan *hacerlas* ellos mismos, analizando narraciones de sucesos y explicaciones sencillas de ideas y situaciones del ánimo. de la propia suerte que la descripción del paisaje. De sobra verán entonces (formúlenlo ó no lo formulen) que toda expresión compleja, sean los que quieran su objeto, su carácter y el nombre con que se designe, es una descripción; que el interés inmediato del que habla ó escribe tiene que cifrarse en la

pintura fiel de lo que ocupa entonces su espíritu (no porque en eso se resuma toda aspiración, sino porque es lo único que puede intentarse con las palabras—y aun sólo indirectamente, como se ha visto;—y porque, sin ello, no cabe conseguir ningún otro resultado de nuestra comunicación verbal con las demás personas) (1). Verán, por consiguiente, que las exigencias generales de la expresión son las esenciales para describir ya observadas desde el primer momento, ó sea: citar todo lo que se estime digno de nota en el asunto, y caracterizarlo, cuando no baste acusar simplemente su existencia é inclusión entre las partes que abraza lo descrito. Y como lo uno ó lo otro es siempre decir alguna cosa de un objeto, y cada cosa que se dice de una vez es una oración, verán, por fin, que esta última es el tipo elemental, y, por lo mismo, fundamental, de la expresión articulada, mientras que las palabras no son más que sus unidades componentes.

Podrán comprobarlo, viendo cómo siempre que se usan voces sueltas, esas voces no encierran por sí solas una expresión íntegra, sino que son parte no más de expresiones que se completan de diversos modos, y que, al completarse, constituyen una ora-

(1) ¿Queremos, v. gr., hacerles participes de nuestros sentimientos? Pues tenemos que describírselos, para que recuerden otros análogos de su propia existencia, que les permitan identificarse momentáneamente con nosotros. Si mediante una pintura viva y animada, logramos, como suele decirse, que se hagan cargo de nuestra situación, esto es, que se la representen (no de otro modo ni por otro procedimiento que el indicado al tratar de la descripción del paisaje), entonces podrá nacer la simpatía, pero no ya—claro es—por el influjo de las palabras, cuya misión ha terminado con la pintura, sino por el de los recuerdos personales que promueven; y se medirá su intensidad (haciendo abstracción del temperamento del individuo) por la viveza de esos recuerdos y por su grado de semejanza con la situación de espíritu cuya pintura los ha evocado.

ción ó equivalen á una oración, á menos de que se hayan pronunciando por puro capricho, sin intención precisa de participar ninguna cosa.

Así, cuando los niños empiezan á emplear palabras sueltas, en el primer período de su aprendizaje del idioma, siempre que emplean cada una para expresar algo á los demás, es evidente que la expresión no está por entero en el vocablo, sino á la vez en otros signos á que la infancia recurre (la mímica) ó en antecedentes conocidos de la persona que oye.

Cuando un niño dice, v. gr., «*subir*,» extendiendo sus brazos hacia nosotros, sabemos lo que quiere gracias á ese ademán, pero no por la sola virtud de la palabra, que no expresa nada definido, mientras no se añade *quién* ha de subir, ó *qué* hay que subir, y *adónde*. Si todo eso, que es esencial, se indica con vocablos, resultará una oración; si se indica con un solo vocablo y un ademán, como en el caso presente, las dos cosas juntas equivaldrán á la oración.

Cuando ese mismo niño, en otras ocasiones, pronuncia: «*agua*,» «*aba*,» ó como sepa, tampoco entendemos lo que quiere porque la palabra sola lo especifique, toda vez que esta palabra, como cualquier otra, se puede articular con mil objetos; lo que hay es que su objeto está definido entonces por la circunstancia, universalmente supuesta, de que aquel niño, á la manera de todos, ha aprendido á nombrar el agua *para pedirla;* de donde concluimos que, si no media nada en contrario, el nombre equivale á la petición. Pero supóngase que se le acerca el vaso con su contenido correspondiente, y que él lo rechaza, sin más explicaciones que volver á repetir lacónicamente: «¡agua!» Falló el supuesto que servía para completar su expresión, y será menester recurrir á la madre, que es el intérprete supremo del lenguaje fragmentario de su hijo, por lo mismo que es la gran

depositaria de los antecedentes con que hay que suplir sus continuas elipsis. Entonces la madre nos informará probablemente de que el agua de que habla entonces su hijo es la de un estanque que existe en el paseo adonde suelen llevarlo, y que lo que quiere en sustancia es que lo saquen á paseo—cosa muy buena para sabida, pero diabólica para averiguada sin más antecedentes que la fórmula oral de la criatura.—En fin, si llega un momento en que también la madre carezca de datos para sobrentender lo que calla la lengua del niño, y en que la mímica sea impotente para suplir la falta, el caso será desesperado, y habrá que confiar al tiempo ó á algún azar feliz su solución.

Aplicando el mismo examen á las palabras sueltas que usamos todos, verán igualmente los alumnos que siempre suponen análogos complementos, á no ser que estén compuestas de partes distintas que encierren las significaciones necesarias para construir una expresión, como pasa con las formas personales de los verbos, porque entonces cada una equivale á varias voces que, fundidas, constituyen ya una oración rudimentaria (1), suficiente en ocasiones. Fuera de este caso que, lejos de ser una excepción, constituye una nueva confirmación de la regla, verán, repito, cómo las palabras aisladas piden siempre un complemento ofrecido por el mismo que las pronuncia ó sobrentendido por el que las oye. Verán, por ejemplo, que, cuando una persona, después de consultar su reloj, dice: «las tres,» si los que presencian la consulta saben que ha declarado la hora, es, en vista del hecho, no simplemente de las dos palabras: porque, si esas mismas palabras las pronuncia un

---

(1) Véase el capítulo siguiente.

amigo contestando á otro que le pregunta, v. gr., quiénes de sus hermanas van á ir á cierta tertulia, su significación habrá cambiado totalmente, y ahora el complemento estará en la pregunta; y si son una exclamación en que prorrumpimos al encontrarnos inopinadamente tres cosas que creíamos perdidas, el que nos oye entenderá todo lo que queremos decir —en la hipótesis de que estuviese en antecedentes de la pérdida—gracias á esos antecedentes, á la vista del hallazgo y al tono de la exclamación, cuyos tres elementos suman tantas significaciones que, no ya una oración singular, sino períodos enteros serían menester para traducir oralmente lo que ellos con harta más energía revelan. Y así, con observaciones de esta índole, irán aclarando gradualmente los alumnos el primer resultado del análisis lógico: que cada palabra es un elemento que puede utilizarse para multitud de expresiones, pero que por sí sola no constituye ninguna, porque toda expresión supone más de un elemento.

¿Cuántos? El análisis mismo se lo ha debido revelar claramente. Si cada expresión aislada es cada cosa que se dice de un objeto, se compone esencialmente de dos partes: el objeto de que se habla y lo que se dice de él, entendiéndose que objeto no significa aquí sino el tema sobre que versa la expresión, aquello de que se trata en cada caso, que lo mismo puede ser un objeto en el sentido más estricto de la palabra, que una persona ó un sér cualquiera. Hecha esta aclaración indispensable, sólo falta advertir al alumno que á ese objeto ó tema sobre que gira lo que se expresa cada vez, se le ha aplicado impropiamente el nombre de *sujeto*—advertencia necesaria, porque, si asociase á este nombre su sentido corriente (como hará por la fuerza del hábito, á menos de llamadas continuas de atención), no podrá reconocer los

pretendidos sujetos de infinidad de oraciones, y se verá detenido á cada paso por una dificultad, que ha venido entorpeciendo, no ya el análisis de los niños, sino el de los hombres, y que no existe, sin embargo, cuando se despoja la idea de ese término de las limitaciones extrañas que el nombre le agrega.

La otra parte esencial de cada expresión— lo que se dice del sujeto— es el *predicado* ó *atributo,* tomadas estas palabras también con toda la amplitud de significación con que los niños necesitan usarlas para entenderlas; de modo que el predicado ó atributo sea para ellos, según el tenor literal de las voces, *lo dicho* en cada caso, lo *atribuído* al sujeto, y por consiguiente, *todo* lo dicho, *todo* lo atribuído, no sólo el término singular que suele designarse con tales denominaciones, que no es sino una parte del atributo, distinguida merced á un análisis del mismo.

Así, en las expresiones usadas, al describir el paisaje, para caracterizar el río, como éste es el objeto ó tema sobre que versan todas, es su sujeto común, y lo restante de cada una es el atributo ó predicado: en la primera, *era un río ancho;* en la segunda, *llevaba poca agua;* en la tercera, *dejaba descubierto el fondo en varios parajes,* y así sucesivamente, porque tales son las cosas dichas del río en las expresiones mencionadas, é importa poco el número y las clases de palabras con que se dicen. Eso ya se verá después (1); lo que importa antes y siempre es la idea, y la idea íntegra, sin ningún género de restricciones, de ese miembro esencial de toda oración.

Estas nuevas observaciones les permitirán seguir aclarando y confirmando las que hicieron en el primer análisis; porque en suma, ¿qué resultaba de él?

---

(1) Véase el capítulo siguiente.

Que el que describe un paisaje aspira á que sus oyentes ó lectores se figuren algo lo más parecido posible á la imagen que él conserva; que, para esto, les nombra las clases de cosas que vió, á fin de que recuerden las ideas ó representaciones generales que ellos posean de las mismas; pero que, como dentro de esas clases de cosas las puede haber muy diversas de cada género, como, si se trata de ríos, hay ríos muy diferentes, es necesario también nombrar las circunstancias que se *asocian* en nuestra memoria á la imagen del que nosotros contemplamos, para que los demás las *unan* asimismo á la representación que van componiendo. Ahora bien: esas conexiones existentes entre las ideas se indican por las combinaciones de las palabras: á cada referencia de una circunstancia á su objeto respectivo corresponde la referencia de los vocablos que denotan la una á los que designan el otro, y la distinción consiguiente entre la serie oral que forman y las series contiguas (á la manera que se distinguen en la mente las asociaciones intelectuales que traducen). Tal es la exigencia á que responde la oración, y que para nada implica, como se ve, que el término referido (atributo) y el término á que se refiere (sujeto) sean simples ó compuestos, y se expresen, por tanto, con una ó veinte palabras: la unidad de la oración no estriba en la simplicidad ó complejidad de sus componentes, sino en la unidad de la referencia.

Continuando ahora el análisis pendiente, deben notar los niños que esta referencia de cada atributo á su respectivo sujeto—fondo de la oración—no es la única en que se ofrecen las cosas que observamos y pensamos. Por el pronto, no cabe duda de que entre los diversos atributos de un mismo sujeto establecemos multitud de asociaciones, encontrado aquí una oposición, allí una afinidad, cuyos términos,

por cualquiera de las dos causas (por la afinidad ó por la oposición), se graban juntos en nuestra memoria. Este hecho, que yo anticipo ahora, deben reconocerlo los alumnos, según lo siempre expuesto, como consecuencia del análisis. Si comparan, por ejemplo, las cosas dichas del río, fácil es hacerles llegar á las siguientes conclusiones:

Entre la primera y la segunda—*era un río ancho... llevaba poca agua*—hay un contraste que conviene señalar; porque, aunque no quita lo uno para lo otro, como vulgarmente se dice, si se habla sólo de la anchura, sin poner correctivo ninguno, el que oye ó lee es muy dueño de figurarse una corriente caudalosa, contra la verdad y contra nuestra intención. La mejor manera de prevenir esta eventualidad es poner las dos cosas una frente á otra, esto es, indicarlas seguidas, á fin de que, pudiendo compararlas inmediatamente, todo el mundo agregue á la una la restricción que encierra la otra. Los niños observarán además que, por si no fuera bastante, el lenguaje tiene recursos para declarar explícitamente el fin con que se juntan las dos expresiones, ó sea, para declarar la restricción. ¿Cómo? Intercalando entre ambas oraciones voces que la indican, á la manera de *pero, mas, sin embargo*, etc. Así: «era un río ancho, *pero* llevaba poca agua.»

Al revés, entre la segunda y la tercera expresión—*llevaba poca agua... dejaba descubierto el fondo en varios parajes*—hay un enlace muy íntimo, porque lo segundo es una consecuencia y una prueba de lo primero. Pues, aunque por otro motivo, también estas dos oraciones deben unirse al hablar ó escribir, como se unen las cosas que expresan en nuestro pensamiento; y también la lengua tiene varios modos de designar el enlace; por ejemplo: «llevaba *tan* poca agua *que* dejaba descubierto el fondo en varios para-

jes:» de cuya suerte, no sólo se aduce el último hecho como prueba de la escasez del caudal, sino como prueba de su excesiva escasez, puesto que de ese exceso es consecuencia—que era, como se ha visto, todo lo que importaba puntualizar en este caso.

La cuarta expresión—*se dividía en brazos*—señala otra consecuencia de lo dicho en la segunda, que es menester añadir, si se quiere que el oyente ó lector la tenga en cuenta, puesto que una corriente puede ser escasa, y dejar descubierto su fondo, sin dividirse siempre por eso. La adición supone otra vez la unión de la segunda consecuencia á la primera, y se especifica, al hablar, interponiendo entre ambas la voz *y*, en esta forma: «llevaba *tan* poca agua *que* dejaba descubierto el fondo en varios parajes, *y* se dividía en brazos.»

Al llegar á la quinta expresión—*corría muy suavemente*—las cosas cambian por completo. Las relaciones que venían sucediéndose hasta aquí en serie continua se interrumpen, porque la lentitud de la corriente no es resultado forzoso de su pobreza: y así la oración en que se acusa no tiene nada que ver de un modo necesario con las anteriores, y sí en cambio con la siguiente—*apenas hacía ningún ruido*—porque ésta consigna un efecto de la lentitud que ella declara. Lo cual significa que las cuatro primeras oraciones, por la unión que guardan entre sí y la diferencia que las separa de las obras, constituyen un grupo; mientras que las dos últimas, por idéntica razón, constituyen otro aparte; cuyos dos grupos de oraciones corresponden á los que forman en la mente los pensamientos que expresan.

Como el análisis de otros pasajes en días sucesivos conducirá á los alumnos á idénticos resultados (aun cuando no se trate de relaciones entre atributos de un mismo objeto, sino de relaciones entre objetos

distintos), no tardarán en ver que todas las oraciones se distribuyen en grupos organizados de la misma suerte y con la misma correspondencia lógica que los descritos, cuando no forman por sí solas secciones del discurso tan distintas é independientes como ellos. Esos grupos que se reproducen sin cesar, marcando las transiciones del pensamiento de uno á otro orden de ideas dentro de un mismo asunto, son los *períodos*, cuyo deslinde alcanzará mayor ó menor grado de exactitud naturalmente, según la claridad con que el pensamiento descubra las estaciones que recorre.

El deslinde que cada cual realiza en su interior lo acusa la lengua oral por la pausa y la entonación característica que representa el punto en la escritura—esa entonación que, como ya se ha advertido y todo el mundo dice, anuncia que hay sentido completo, que se ha cerrado un orden particular de ideas, y que los oyentes ó lectores pueden dar por concluída también la serie determinada de asociaciones intelectuales que venían anudando desde el punto anterior.—Los alumnos advertirán asimismo que igual notación oral y gráfica corresponde á las oraciones que vayan quedando sueltas, sin incluirse en ninguno de los grupos periódicos, por figurar en el discurso con existencia independiente; y al decir oraciones sueltas, claro es que lo propio se aplica á las palabras—puesto que equivalen á oraciones—cuando se encuentren en el mismo caso.

En cambio, las oraciones que son partes de un período, no se distinguen sino por las pausas y entonaciones que recuerdan gráficamente las comas, siendo siempre lo característico, como ya se ha notado, el último elemento, ó sea el tono especial con que hacemos sensible que el sentido está pendiente, y, por tanto, que sigue, cuando menos, una oración

nueva, que es menester enlazar de un modo continuo con la notada de aquel modo.

En este punto queda completa la significación de ambos signos ortográficos, porque el alumno podrá atribuirles en lo sucesivo la que corresponde á los fenómenos de que ellos son meras cifras, que es la que acaba por asignarles todo el que llega á analizar los recursos de la expresión. Como él estaba familiarizado con el *hecho* de esos deslindes que establecen las pausas y entonaciones y con su representación gráfica (cap. VII), la *explicación* que ahora da al hecho recae sobre cosa conocida, y puede ser entendida y aprovechada inmediatamente.

Desde ese día, por tanto, se introduce un nuevo progreso en la clase de escritura. El maestro no vuelve á leer el pasaje, después de dictadas las palabras, como venía haciendo hasta entonces para acentuar á los alumnos la notación que debían escribir.—La notación la pondrán en adelante ellos solos, guiándose exclusivamente por el sentido, según se anunció al comienzo del capítulo último; á cuyo efecto, concluído el dictado, habrá que dejarles los minutos que necesiten para analizar mentalmente el tema. Luégo, uno, como siempre, dirá su notación, y los demás la discutirán, que será discutir el análisis, y por consiguiente, perfeccionarlo entre todos.

Pasado el tiempo suficiente para que adquieran algún hábito de aislar las oraciones, así como de distinguir las que van independientes y las que constituyen agrupaciones periódicas, procede advertirles cómo, en muchos casos, las que forman estas últimas pueden subdividirse á su vez en secciones, que reproducen en pequeño, dentro del período, las que forman las oraciones aisladas y los períodos íntegros en el discurso.

Así, cuando compararon las diversas expresiones

en que se daba cuenta de las circunstancias del río, vieron que las cuatro primeras, á la vez que se relacionaban entre sí, se separaban de las otras dos lo bastante para constituir un grupo independiente, un período. Pero, si las examinan más de cerca, verán que, aunque las cuatro están relacionadas, no lo está cada una en el mismo grado con todas las demás. La unión que establecemos entre las dos primeras, al decir: *era un río ancho, pero llevaba poca agua*, no se acerca ni con mucho, ora se mire á su naturaleza, ora á su grado de intimidad, á la unión estrechísima que existe entre la segunda y las dos últimas—*llevaba tan poca agua que dejaba descubierto el fondo en varios parajes, y se dividía en brazos;*—por consiguiente, las cuatro oraciones del período se distribuyen en dos secciones bien distintas: una formada por la primera sola; otra, por el grupo de las tres restantes.

Reconocida esa subdivisión por los alumnos, sólo falta indicarles que las secciones, siempre que las hay, se llaman *miembros del período*, y se distinguen en la escritura con el *punto y coma* (porque sabido es que los dos puntos no son el signo *general* de esta distinción, ni de ninguna, sino de casos especiales de todas, y por consiguiente, meros sustitutos de los signos correspondientes—de la coma, del punto y coma ó del punto—cuando llegan esos casos especiales). Excusado es añadir que interesa, como siempre, que los niños se fijen en la correspondencia oral del nuevo signo.

Ahora, para apreciar bien el valor de este último análisis, supongamos que, antes del período sobre que ha recaído, había una oración suelta en esta forma:

Al pie de una montaña corría un río. Era un río ancho; pero llevaba tan poca agua, que dejaba descubierto el fondo en varios parajes y se dividía en brazos.

En cualquier trozo del discurso oral semejante al propuesto aquí, verán los alumnos que la subdivisión del período corresponde exactamente á la división del trozo entero, sin más diferencia que la de ser subordinada la primera, como toda subdivisión, á una parte de la segunda. Una oración suelta y un grupo cerrado de oraciones (período) componen el conjunto; una oración y un grupo de oraciones son los miembros del período. Y como el discurso en general se resuelve siempre en divisiones que entran en alguna de las dos categorías —oraciones sueltas ó agrupaciones periódicas—y las mismas dos categorías pueden presentarse, según se acaba de ver, en estas agrupaciones, resulta que la estructura del período es una imagen en compendio de la de todo el discurso; ó bien, que el período es el tipo de la expresión compleja, como la oración es el tipo de la expresión elemental. Nada hay que añadir, pues, sobre el carácter de la subdivisión que ahora se considera, á lo dicho sobre la división general del discurso. Todo ello se aplica al caso presente; la diferencia es sólo relativa, y en nada afecta á lo esencial de la clasificación lógica que se hace en ambas ocasiones, ni á lo esencial de su expresión, pues, como ya observarán los alumnos, por los mismos procedimientos se enlazan los miembros y oraciones de un período que los períodos y oraciones aisladas dentro del discurso.

Vistas así las líneas generales de la estructura de la expresión en correspondencia con la del pensamiento, como esa estructura, según lo dicho, es constantemente la misma, tómese en pequeño ó en grande, pueden notar los alumnos que el análisis que hacen del sentido de un párrafo, descomponiéndolo en sus períodos y oraciones, se aplica en lo esencial á las divisiones más extensas de una obra (llá-

mense capítulos, partes ó como quiera), y es menester aplicarlo, cuando uno quiere sacar, como se dice, la sustancia de su lectura, ó sea, abrazar su contenido en resumen. Entonces los párrafos más considerables y aun series enteras de párrafos no representan sino simples períodos, y á veces meras oraciones, en la composición del conjunto; y en efecto, cuando se nota lo que importa extraer de cada cual para esa composición, se ve que la expresión del extracto cabe perfectamente en el molde de una oración ó de un período; y que, coleccionando esas extracciones sucesivas y ordenándolas unas tras otras en la misma relación que guardan en el libro los pasajes matrices, todas ellas podrán contenerse en un solo párrafo, que será la imagen exacta, aunque reducida, de todo el capítulo. He ahí el resumen, y he ahí el trabajo en que deben ejercitarse los alumnos, si han de aprender á resumir.

Si han de aprender, digo, porque no basta pedirles que lo hagan; hay que enseñarles á hacerlo. Y eso no se hace cerrando el libro, sino con él en la mano, para consultar uno por uno los pasajes de donde han de entresacarse los puntos que deban figurar en el resumen. Es la labor del lector atento, cuando se ve en presencia de una obra de fondo. ¿Cómo procedemos todos en ese caso sino anotando á medida que leemos las ideas capitales que se desprenden de la lectura, es decir, formando *por partes* el resumen? Pues en esa misma labor deben ensayarse los niños, si se han de preparar para leer en su día los libros que les importen con seria intención y con el fruto consiguiente. Y han de hacer el ensayo en sus obras amenas y sencillas, es decir, en obras cuya estructura general sea lo bastante transparente para que ellos puedan desentrañar la de cualquiera de sus partes sin gran esfuerzo; y circunscribiendo el análisis,

por de contado, á capítulos, ó divisiones cualesquiera, de dimensiones reducidas (de una ó dos páginas, verbigracia), para que puedan dominar fácilmente el conjunto. En estas condiciones y de la manera antes apuntada, no sólo harán resúmenes fácilmente, sino que verán por qué procedimiento se hacen, puesto que ellos siguen el procedimiento, á sabiendas, fijándose en los pasos que dan y en la razón por qué los dan.

No hay que confundir este trabajo reflexivo, nutrido de enseñanza, con el resumen de primera intención, con el que puede formarse de una lectura en el instante de concluída, sin volver á insistir sobre ella. Ese es un recuerdo de las adquisiciones que ha podido guardar la memoria, y un recuerdo en que se enumeran según accidentalmente se reproducen. Ahora, tales adquisiciones lo mismo pueden ser que no ser las que importaba registrar; y en el supuesto de que lo sean, el orden y enlace con que se han grabado de pasada en nuestro recuerdo pueden ser ó no ser igualmente los debidos. Eso depende del mayor ó menor éxito de todo nuestro trabajo intelectual al tiempo de leer; y no hay que añadir que, cuando se trata de un verdadero resumen, y no de lo que salga á la ventura, ese trabajo tiene que ser un análisis reflexivo, tiene que consistir en una distinción y comparación de las ideas expresadas en cada párrafo ó serie de párrafos homogéneos, para elegir las primordiales y dejar á un lado las secundarias. Pues esas selecciones que un espíritu analítico ya formado puede hacer muchas veces al correr de la lectura (cuando no se trata de obras de gran empeño), para el que no conoce ni ha practicado aún sino en una escala pequeña las operaciones que suponen, es una gran novedad. Tal es el caso del niño, mientras no extiende el análisis lógico fuera de los límites de un párrafo. Esa extensión del análisis es,

pues, lo que necesita para aprender á resumir; y conviene no olvidarla, en la enseñanza del idioma, porque interesa no olvidar la práctica del resumen: es esencial para toda interpretación en grande escala, y, por consiguiente, para el arte de leer; lo es asimismo para toda expresión precisa y ordenada del pensamiento propio, y, por consiguiente, para el arte de escribir.

XIII.

La gramática.

Un análisis *general* de la expresión como el que encierra el último capítulo—no digo idéntico, sino de ese género—se justifica por sus aplicaciones á la lectura y escritura. Todo el que lee ó escribe bien lo hace en mayor ó menor escala: lo hace, aunque nadie se lo enseñe; lo hace, aunque reflexivamente no se lo proponga ni se dé cuenta de su labor; lo hace, aunque desconozca toda nomenclatura lógica y gramatical. Nada de eso merma en lo más mínimo la realidad del hecho.

Y, si no, ¿cómo puede seguir el que lee, sin desorientarse, la marcha de un período, cuando sus oraciones, entremezclándose las unas con las otras, se le presentan fraccionadas? Es obvio que, ó reconstruye él la integridad de cada una, juntando mentalmente sus fragmentos dispersos, ó pierde, como se dice, el hilo del discurso. Pero nótese que no es posible asociar á cada retazo de una expresión otros distantes que la completan, si no se sabe que son suyos, es decir, si no se reconoce la individualidad de aquella expresión entre todas las demás: lo que supone ir haciendo un despejo de las varias oraciones que encierra el período.

Y si, en vez de leer un pasaje, se trata de escribirlo con toda la notación correspondiente á su estructura, es incuestionable también que el que lo escribe lo ha analizado mentalmente: porque la notación gráfica no es sino una expresión sensible de los resultados del análisis.

Pero piénsese en llevar más lejos el examen de la expresión, aspírese á entrar en pormenores sobre su estructura especial en un idioma como el nuestro, y las cosas cambian. Si aprender, en efecto, á ver las oraciones y á discernir los grupos que forman es una necesidad que á todo el mundo se impone con mayor ó menor imperio; y si lo es naturalmente (porque lo uno implica lo otro) el conocer las significaciones particulares de sus palabras, no puede decirse otro tanto sobre el hecho de que esas palabras se clasifiquen en nombres, verbos, adjetivos, etc., y de que revistan tales ó cuales formas. El que es capaz de analizar un párrafo por su sentido no echará de menos semejantes cosas, si no las sabe, ni se acordará de ellas, *para ese fin*, si las sabe. Y el que no pueda analizar por su sentido una expresión, adelantará bien poco con reconocer las categorías de palabras que abraza y los accidentes que presentan. Yo me creo dispensado de citar testimonios, porque el caso de individuos (jóvenes y adultos) que han aprendido á hablar de nombres y pronombres, de adjetivos y de verbos, de preposiciones y conjunciones, de géneros y números, de tiempos, de modos y de voces; y en el género, v. gr., del masculino, del femenino, del neutro, del común de dos, del epiceno y del ambiguo; y en los tiempos, de pretéritos imperfectos, de pretéritos perfectos y de pretéritos pluscuamperfectos, con la subdivisión consiguiente de los de indicativo y los de subjuntivo, y los de la voz activa y los de la pasiva, y qué sé yo cuántas cosas más,

capaces de helar de terror al infeliz que oye ese estruendo. si no hay quien le prevenga de que no se trata de hacer muertos ni heridos, sino salvas de ordenanza; el caso, digo, de niños y de hombres que han aprendido á hablar de todas esas cosas, sin estar más enterados que antes de lo que leen ó escriben, ni saber mejor lo que se dicen y se piensan, es tan frecuente, tan maravillosamente abundante, tan sabido y deplorado por todo el mundo, que sería hacer una injuria al lector suponerlo necesitado de ilustraciones en la materia.

Pero ¿quién habla de buscar ejemplos? ¿Acaso el lector y yo no los tenemos en nosotros mismos, si evocamos el recuerdo de nuestra infancia? También nosotros pasamos entonces buenas (ó malas) horas preocupados en descubrir los presentes, pretéritos y futuros de nuestros verbos. Pero ¡ay! todo lo que aprendíamos lo teníamos ya averiguado; y lo que no teníamos averiguado, pregunto yo: ¿lo aprendíamos? Nuestros descubrimientos eran de este tenor: que, si se trataba de comer, v. gr., en tiempo presente, cada cual debía decir: «yo como;» si en el pasado, «comí;» y si en el futuro, «comeré»—¡y vaya si era lúcida nuestra percepción de la distancia que media entre el recuerdo, la perspectiva y la realidad de ese acto!—Pasado en cuenta teníamos igualmente que, si en vez de hablar nosotros, nos dirigíamos á una segunda persona, esas expresiones se trocarían en estas otras: «tú comes, comiste ó comerás,» y así continuando; de forma, en conclusión, que aquel batallar con los *accidentes* del verbo (cuya palabra jamás evocaba en nuestra mente maldita la idea de lo que el caso requería, sino la muy insensata de síncopes y desmayos), aquel batallar, digo, si tenía por objeto enterarnos del *uso* corriente de las formas verbales, era un empeño plausible sin duda, pero

algo extemporáneo, porque nos encontraba ya en posesión de ese arte diabólico á que aludía admirado el portugués del epígrama,

> al ver que, en su tierna infancia,
> todos los niños en Francia
> sabían hablar francés.

¿No podemos convenir en que también nuestros *rapaces* hablan bastante español—á veces más del que quisieran oirles los adultos—y renunciar en consecuencia al propósito de enseñárselo como si fuese ruso ó chino?

Porque—nótese bien—todas las formas generales y constantes, ó, como se dice, regulares, que afectan nuestras palabras en sus diversas combinaciones, las conoce y usa un niño desde sus más tiernos años, por lo mismo que son las que á todas horas se repiten; tanto que la gramática infantil, como es sabido, es mucho más regular que la de los adultos. Y en cuanto á las formas excepcionales, que llamamos irregulares, no sólo las va aprendiendo del mismo modo, á medida que oye usarlas, sino que fuerza es que se acostumbre á su uso, si ha de aprenderlas; para eso están la conversación y la lectura. Mas, si están para eso estos medios naturales y necesarios de enseñanza, ¿qué queda tocante al conocimiento *general* del idioma fuera de lo que el uso mismo revela, ni qué tiene que hacer entonces el maestro fuera de fomentar inteligentemente ese uso y el espíritu de análisis de los niños dentro de los límites notados hasta aquí?

No es lo mismo—se objetará—saber decir por rutina, llegado el caso: *yo deseo*, ó *yo desearía*, que saber por qué se dice lo uno ó lo otro. Perfectamente; pero un niño que aprende la gramática al uso no está más enterado de ese por qué que el que no la ha visto en

su vida. La única diferencia que hay entre los dos es que el uno afirma que «*yo desearía*» es *primera persona del singular del pretérito imperfecto de subjuntivo de la voz activa del verbo desear,* y el otro no se compromete con declaraciones tan temerarias. Temerarias—no cabe duda—porque, si el infeliz gramático ha de dar cuenta estrecha de los motivos personales que tiene para apodar pretérito á ese *desearía*, y tacharlo de imperfecto, yo no sé qué podrá alegar en su descargo; pero, si, sobre eso, ha de explicar satisfactoriamente sus restantes imputaciones, entonces ya es imposible prever las consecuencias del desastre. ¿Cómo va á salir de pasos tan peligrosos como el del subjuntivo y el de la voz, ó tan traidores como el del verbo?

Pero, aunque todo eso fuese tan claro como la luz del día—y ya se comprende que esto de la claridad no es es más que un suponer—explicar lo que quiere decir pretérito imperfecto de subjuntivo no equivale á dar la razón de la forma que lo traduce en castellano—que eso sería saber el por qué de que antes se hablaba.—Nuestro gramático infantil, por consiguiente, no sabe tal cosa; y si queremos no hacernos ilusiones, podemos convenir en que todo lo que ha ido ganando con su gramática empírica es una nomenclatura embrollada, infame y pedantesca, que sólo tiene en su abono lo rancio y apolillado de sus pergaminos.

Pero he aquí la cuestión, aunque parece que no debia ser cuestión. ¿Cómo se prescinde de una nomenclatura, que, al revés de otras, tiene el raro privilegio de andar en boca de todo el mundo, y cuya ignorancia incapacitaría á los niños para entenderse con nadie, al salir de la escuela, en cosas tocantes á su idioma ó á cualquier otro idioma de los que puede interesarle conocer en su día? Si nuestros escolares, en vez de ser españoles, fuesen tibetanos ó annami-

tas, v. gr., la cosa se remediaría fácilmente, porque, como no encontrarían en su diccionario esas distinciones de nombres, adjetivos, verbos y demás categorías de palabras con que contamos nosotros, ni usarían sus voces con accidentes, por la sencilla razón de que no los tendrían, la mayor parte de nuestra nomenclatura gramatical estaría de sobra, y ellos se hallarían por ese lado en el mejor de los mundos posible. Pero, como su idioma posee una estructura determinada, como la mayoría de los que puede importarle estudiar alguna vez tienen una organización parecida, y como la nomenclatura en litigio corresponde á esta organización, y es de uso común en casi toda Europa, que la tomó de la gramática latina, las criaturas no pueden volverse á ninguna parte sin tropezar con su enemigo jurado.

¿Qué hacer en su auxilio? Yo me hago la pregunta muy en serio, aunque parezca que el asunto sólo se presta á bromas. ¿Se ha de prescindir de la nomenclatura? Si sólo se atendiese á los daños que ocasiona en la primera enseñanza, ¿quién no experimenta esa tentación? Son hoy ya muchos en Europa los que convienen en que la gramática tradicional, á vueltas de tres ó cuatro cosas de algún sentido, está impregnada de tantos absurdos y plagada de tantas nimiedades como sus hermanas la lógica tradicional y la retórica (el famoso *trivio*), y que á esos absurdos y á esas nimiedades se sacrifican cosas de un interés serio en la educación. Otros, sin pronunciarse resueltamente en contra, confiesan que la gramática es una rueda que decididamente no marcha bien, y desde luego que no engrana con las que ha introducido la pedagogía moderna en la enseñanza escolar. ¿Por qué será? se preguntan. Y esta interrogación puede oirse por todas partes en nuestro país, y leerse en mil informes del extranjero sobre

la marcha de las escuelas europeas. ¿Quién es ya ¡Dios mío! el que se siente con la bastante abnegación para defender incondicionalmente la causa de una enseñanza gramatical según el tipo de la que ha reinado en la escuela antigua? Porque—volvámoslo á decir—esa enseñanza, después de sometida á una disección sincera, se reduce á una nomenclatura, que los niños se acostumbran á usar y aplicar, según las instrucciones que al efecto reciben, pero sin saber qué hay en el fondo de la mayoría de las cosas á que la aplican, ni estar muy seguros, por consiguiente, de la importancia, ni menos de la necesidad de la aplicación.

Ahora bien: suprimir la nomenclatura en la escuela, cuando no hay otra, y cuando expresa conceptos casi vulgares, que circulan á todas horas entre gentes de una cultura media, no sería preparar á los niños para el comercio intelectual ordinario. De la enseñanza primaria se debe proscribir toda la parte del diccionario que sea propiamente técnica, pero no el vocabulario de las personas cultas, porque, para ignorarlo, no es menester pasar por la escuela. Y la consecuencia es obvia: si han de aprender las palabras, tienen que adquirir las ideas á que corresponden; y como esas ideas exigen bastantes datos y no pequeña reflexión, hay que ofrecer á los alumnos los datos y despertar su reflexión sobre ellos. Es cuanto puede hacerse en su beneficio: procurar que, si han de hablar un lenguaje algo extraño, lo entiendan; porque, aunque la nomenclatura gramatical es una dificultad evidente para niños, lo es mucho más grave el tener que emplearla sin saber lo que se dicen; y la raíz más honda del mal que se lamenta está aquí.

Pondré un ejemplo, y elegiré de propósito una de las ideas gramaticales que reputamos más senci-

llas: la idea del adjetivo, ¿Creemos que basta con una simple definición para que un niño la adquiera? ¿Qué definición? Lo más fácil pareceria convenir en que el nombre expresa las ideas de los seres ó de las cosas, y el adjetivo las de sus cualidades; pero, como no puede hacerse semejante convenio, se acabó la sencillez por este lado. ¿Quién que haya querido enseñar á distinguir esas palabras *fundamentalmente,* por su significación, no recuerda las confusiones en que sumió á sus alumnos? ¿Quedamos en que las voces expresivas de cualidades son adjetivos? Pues no nos asombremos de que un niño que aplica por primera vez la regla, nos diga que *amabilidad* es un adjetivo. La lógica está de su parte; él no ha hecho más que sacar la consecuencia de nuestra lección.

Por otro lado, si se admitiera que la expresión de las cualidades de las cosas es ministerio propio del adjetivo, entonces resultaría, no sólo que actualmente son adjetivos multitud de nombres, como el ya dicho de *amabilidad*, ó *dureza*, ó *suavidad*, ó *belleza*, ó *dulzura*, etc., sino que lo han sido en otro tiempo muchos cuya historia nos es conocida, porque esa historia revela que fueron tomados de cualidades características de las cosas nombradas (á la manera de tantos apodos que vemos formarse en nuestros días).

Pero entonces ¿qué se desprende de aquí? ¿que el adjetivo no tiene fuerza de calificativo? Lo que se desprende es que, aunque la tenga—de lo cual no cabe duda,—no la debe al fondo de su significación. Cuando pensamos lo contrario, es dando por supuesto que *siempre* expresa cualidades, y que *por eso* sirve para calificar.

Ahora bien: lo primero no es cierto. A menos de entender el término *cualidades* en un sentido tan lato y tan vago que hiciese inútil discutir, es evidente que el adjetivo *dentario* no es la designación de una

cualidad determinada, sino una designación genérica de cualquier *cosa* tocante á los dientes ó que guarde con ellos alguna relación. Evidente es asimismo que, si se habla de las posiciones que ocupan varias personas en un lugar, y, después de describir las de dos individuos, se añade que había otro *intermediario* entre los anteriores, tampoco se alude á ninguna cualidad del tal sujeto. Y si se cuenta que fué víctima de una agresión un hombre *inerme*, tampoco se da á conocer ninguna cualidad del agredido. Y á este tenor recordará todo el mundo adjetivos innumerables que no implican semejante orden de ideas.

En cuanto á lo segundo, á la creencia que á veces abrigamos de que, para calificar, especializar ó definir, se necesita exponer cualidades, bien sabemos que no es menos ilusoria. Lo que hace falta simplemente es unir á la expresión de una cosa la de otra, á fin de restringir ó determinar la idea de la primera por la de la segunda ¿La idea unida es la de una cualidad? Enhorabuena; pero lo mismo resultaría si fuese la de una sustancia, la de un hecho ó de un estado, puesto que el fenómeno general de la determinación no depende de eso, sino de la asociación, aunque el efecto varíe naturalmente según la índole de la idea asociada.

Consecuencia: los adjetivos pueden calificar lo expresado por otras palabras, sea de la clase que quiera su significación, siempre que nosotros la asociemos mentalmente á la de esas palabras; pero, en tal caso, lo mismo, ni más ni menos, pueden hacer los nombres, como en efecto lo hacen. Si una persona nos dice que tiene un reloj *de oro,* muy *exacto,* nos lo ha calificado bajo dos conceptos: en uno, mediante un nombre; en otro, mediante un adjetiyo; y tan calificación es la una como la otra. Más aún: si la raíz y, por consiguiente, la idea fundamental del adjeti-

vo y el nombre es la misma, las calificaciones hechas con los dos serán equivalentes: lo mismo da decir *férreas cadenas* que *cadenas de hierro; cariño paternal* que *cariño de padre; esto es verdadero* que *esto es verdad.*

Al contrario, cuando el adjetivo no va referido á otra palabra, cuando la idea que designa no ha de unirse á ninguna otra, es claro que por el solo hecho de designarla no califica, ni es en resumen sino lo que toda designación oral: un nombre. Cuando se habla del *ancho* de una pieza de tela, ó de la diferencia entre lo *bueno* y lo *útil,* sería pueril analizar esas expresiones, declarando que *ancho, bueno* y *útil* son adjetivos, puesto que *entonces* no lo son, sino que valen exactamente lo mismo que *anchura, bien* y *utilidad.*

Basta lo expuesto para comprender que el adjetivo no cumple esencialmente ninguna función fuera de las que el nombre mismo desempeña á todas horas—la sustantiva y la atributiva;—y, por consiguiente, que, si tal dualidad de funciones es esencial para la expresión, no lo es ni con mucho esa dualidad de palabras. Y la prueba de que no lo es, es que se pasan sin ella, no sólo las lenguas monosilábicas, sino otras muchas, donde un nombre cualquiera cumplirá con respecto á otro nombre la misión que nosotros suponemos privativa del adjetivo, sin más que ir al lado de él en el lugar de orden convenido en la lengua de que se trate (en unas antes, en otras después del nombre determinado). Lo cual nos advierte que la distinción establecida por nosotros entre el nombre sustantivo y el adjetivo no existe *en el diccionario* de esos otros idiomas, sino sólo *en su sintaxis.*

Pues, originariamente, eso ha debido ocurrir con todas las categorías de palabras y con todas las for-

mas accidentales á que deben su *organización* compleja los idiomas superiores. Esa organización, que, como se sabe, es en lo que consiste la *gramática* propiamente dicha, no es sino la solución más progresiva que ha recibido en varias lenguas el problema sintáxico común á todas, y planteado en el capítulo precedente, á saber: dadas las voces primordiales que un pueblo asocia á sus ideas, ¿cómo traducir todas las asociaciones en que á su vez pueden ofrecérsele tales ideas? Ahí empieza el ministerio de la gramática: toda ella se resume en la sintaxis.

Pero, si la gramática no es más que un perfeccionamiento introducido en la solución del problema sintáxico, es claro que no es posible comprenderla y apreciarla en su justo valor, sino volviendo la vista á las soluciones más rudimentarias del problema, á fin de precisar qué es lo que la gramática ha añadido por su parte á la sintaxis primativa, hasta dónde podemos imaginarnos nosotros esa sintaxis mediante comparaciones de nuestro modo de hablar con otros más rudimentarios. He aquí el terreno á que hay que llevar al alumno, si ha de despejarse un poco la incógnita, si ha de disiparse algo la atmósfera de misterio en que permanecen envueltas para él las cuestiones gramaticales. Y al decir que hay que llevarlo á ese terreno, me fundo en que hasta el presente no conocemos otro; de modo que, ó se le lleva á ése, ó no se le lleva á ninguno, y nos quedamos sin gramática. Somos muy dueños de elegir; pero hay que elegir.

¡Eso es absurdo sin embargo! podrá clamar alguien.—¿Qué entiende un niño de comparación de lenguas?—Según y como: en punto á conocimientos *especiales* y *científicos*, nada; en punto á hechos *generales* expuestos en una forma vulgar, todo. ¿Ocurre otra cosa con las demás enseñanzas? Ya sabemos que

el que una cualquiera pueda incluirse ó no en el programa escolar, no depende de su objeto, sino del grado y forma en que se incluya. Pues eso pasa aquí: para que el niño compare la sintaxis de una expresión castellana con su análoga china, por ejemplo, no es menester que él sepa el idioma del celeste Impepio ni el maestro tampoco. ¡Desgraciado de mí, si fuese yo el maestro, y se me exigiera cosa semejante! Basta que el profesor tenga á mano un librito de Lingüística (1); que consulte las noticias que le dará sobre la manera de construir sus oraciones los chinos, y que él mismo imite esa manera de construir con palabras castellanas. Yo no veo que haya en esto nada de extraordinario; en cambio me parece una obra muy útil, aunque sólo sea por lo que contribuiría á despertar la atención de los niños sobre cuestiones de que muchos no oirán hablar en su vida, si no oyen algo en la escuela. Y la tarea no tendrá nada de enojosa; al contrario, esas comparaciones de nuestro modo de hablar con el de otros pueblos muy distintos son una diversión para los muchachos, por lo raro, lo inesperado y lo sorprendente de los contrastes—como que el efecto, para ellos, en mil ocasiones, es el de un disparate inverosímil.

Pues bien: cualquier lengua monosilábica, es decir, de aquellas cuyas palabras tienen una estructura más sencilla, puesto que son simples monosílabos invariables, nos ofrece ejemplo de una sintaxis bastante rudimentaria con respecto á la nuestra, y donde apenas se vislumbra esa organización especial de las expresiones en que consiste la gramática.

Comparando, por consiguiente, sus frases con las

---

(1) Con un libro de pequeñas dimensiones, como *La lingüística* de Hovelacque, hay muy suficiente; y no es necesario leérselo todo ni mucho menos, sino consultar de vez en cuando algunas páginas.

nuestras, veremos qué diferencia existe entre una lengua no organizada y otra organizada ó gramatical, lo cual equivaldrá á comprender el valor de la gramática misma.

Y lo primero que llamará nuestra atención es que sus oraciones no se componen de las diversas clases de palabras que nosotros empleamos, sino que una misma palabra podrá equivaler, en tal oración, á lo que llamaríamos un nombre; en tal otra, á lo que denominaríamos un adjetivo; y en una tercera, á lo que calificaríamos de verbo, para no citar sino lo más importante. Podemos formarnos idea de voces así, pensando en algunas de nuestro idioma, como *vegetal* ú *oficial*, que se usan indistintamente en concepto de nombres y adjetivos; y mejor todavía, en una como *ejemplar* que, además de ser hoy ambas cosas, se ha empleado en otro tiempo como verbo, equivalente á sacar ejemplares ó copias de un escrito, es decir, á copiar; de modo que, suponiendo reunidos actualmente los tres usos, podría hablarse con esa sola palabra, ora de un «hombre *ejemplar*», ora de un «*ejemplar* característico (de rocas, v. gr.),» ora de «*ejemplar* (ó copiar) documentos.» Este caso. excepcional para nosotros, es el común en una lengua monosilábica, y tanto más cuanto más puramente monosilábica sea, porque, si no, puede haber progresos que desorienten, como pasa en el chino.

Nada de esto debe sorprender, cuando se recuerda á qué se reducen las exigencias de la expresión, ya indicadas al tratar de las oraciones en el capítulo antecedente. Si cada oración ha de traducir una referencia de ideas, no cabe duda de que todo lo que exige la más sencilla es unir á la designación oral de la idea-sujeto la de la idea-atributo, como hacemos nosotros cuando exclamamos: «*¡hombre ejemplar!*» sintetizando nuestro juicio sobre una persona. Pero hay

que advertir que, en nuestras asociaciones mentales, todas las ideas ocupan alternativamente, ya el puesto de sujetos, ya el de atributos; y, por consiguiente, que, en sus expresiones orales, todas las voces que designan esas ideas tendrán que ocupar asimismo unas veces el puesto de sujetos, y otras el de atributos, á menos de existir dos ejemplares diferentes de cada palabra al servicio de esa dualidad de funciones. Pero eso es lo que apenas se vislumbra en las lenguas verdaderamente monosilábicas. Y la consecuencia es que el problema sintáctico, ó sea la necesidad de acusar la referencia de los términos de la oración, indicando cuál debe tomarse por sujeto y cuál por atributo, no se resuelve fundamentalmente más que por el puesto relativo que ocupan. (Cuando un chino pronuncia los tales términos, cualquier compatriota suyo sabe que el primero que suena es el sujeto y el segundo el atributo (es decir, lo que representan estas palabras). ¿Por qué? Pues por eso sólo; porque tal es el orden establecido en la expresión china: que el sujeto preceda al atributo. Las voces por sí, aisladamente, no lo especifican.

Supongamos ahora que la oración, en vez de constar de dos palabras solamente, se compone de varias. En lo esencial nada habrá cambiado. Todas esas palabras se dividirán en dos agrupaciones, que constituyen respectivamente el sujeto y el atributo; y cada una de esas agrupaciones se descompondrá en una serie de referencias particulares que obedecen á la misma exigencia fundamental á que responde la de una oración simple, como la citada anteriormente. Tomemos un caso cualquiera de concordancia dentro del sujeto, y veremos que es una referencia de la palabra concordada á la palabra con que concuerda, mediante la cual se determina la idea del segundo vocablo por la del primero. Pues no hay que

decir que, en este caso particular, la voz determinada hace veces de sujeto, y la determinante de atributo. Tomemos un caso de régimen, y ocurrirá lo propio. Tomemos un caso de simple aposición ó yuxtaposición, y pasará exactamente lo mismo. Repitamos el análisis con las relaciones existentes entre las palabras que compongan el atributo, y no encontraremos tampoco sino casos de régimen ó concordancia ó aposición, que son á su vez otros tantos casos de referencia de una palabra determinante (atributo) á una palabra determinada (sujeto). Lo que hay es que, en una expresión de tal complejidad, la intención del que habla no es traducir ninguna de esas referencias simplemente, sino la que ha llegado á establecer entre los dos pensamientos resultantes de las que abrazan los dos grupos; y así, éstas últimas, reducidas á meras partes de la que entonces interesa, pierden su independencia, y adquieren el carácter de referencias episódicas subordinadas á la principal, que es la oración.

No nos extrañemos, pues, de que una lengua monosilábica exprese por punto general cada una de esas referencias incidentales del mismo modo que la expresaría, si fuese aislada, es decir, por la mera yuxtaposición de los dos términos, sin más indicaciones para definir cuál es el determinante y cuál el determinado que el orden en que se suceden. No nos extrañemos, en resumen, de que, en lenguas casi privadas de recursos para organizar los materiales de sus expresiones, esos materiales, es decir, las voces, se sucedan en una serie continua, donde apenas hay nada que advierta su valor relativo en la frase fuera de sus relativas posiciones.

¡Qué de dificultades, sin embargo, agrega esta complicación á las que surgen ya, aun tratándose de una oración simple, con semejante manera de cons-

truir! ¿Cómo decidir, sin confusiones ni perplejidades, dónde acaba la asociación de términos que constituye el sujeto general, y dónde empieza la que forma el atributo? O más concretamente: ¿cómo distinguir la referencia principal de las incidentales, y cómo deslindar unas de otras estas últimas?

El problema no parece que ha recibido en ninguna parte más que una solución fundamental, aunque sus pormenores varíen de pueblo á pueblo y de una fase á otra del desarrollo de cada lengua; y es la solución que naturalmente se concibe. ¿La dificultad nacía de que cada palabra no se bastase á sí propia para definir su valor relativo en la frase? Pues bien: si ella sola no se bastaba, podía dársele por adjunta, en los casos dudosos, una segunda, que no sería un nuevo término de la frase, puesto que no entraría en ella más que con la misión subsidiaria á que aquí se alude: la de fijar el papel de la primera en el conjunto, cuando el orden de colocación no fuese suficiente para determinarlo.

Tal ha sido el destino de varias voces en las lenguas, y tal la base de la primera distinción que, al parecer, se ha consumado en su material expresivo. Desde el momento en que varias voces descendían á la condición de auxiliares de las demás, ellas serían *secundarias*, y el resto, es decir, la inmensa mayoría, *principales*.

Consideremos lo que puede suceder con esas palabras secundarias al cabo de un largo período de tiempo. Puesto que no se usan por lo que son y valen en sí, sino por el auxilio que prestan á las demás, siempre que las acompañan, su significación privativa está expuesta á olvidarse, ya que nadie se preocupará de ella, y sí sólo del *efecto* que produce su anexión á cualquier otra. Ese efecto lo conocerán muy bien por experiencia todas las generaciones, porque

á todas lo irá enseñando el uso tradicional; pero la significación de la palabra á que el efecto fué debido en su origen puede acabar por perderse, sobre todo si la pronunciación de la voz, más desatendida cuanto más subalterna, se abrevia y desfigura en términos de reducirse á una mera sombra de lo que fué. Día llegará entonces en que á los hombres no les pase por las mientes que esas palabras hayan valido alguna vez lo mismo que cualquier otra, y hayan sido miembros libres de la expresión antes de reducirse á su condición servil. Pensemos en lo que son para nosotros las preposiciones más antiguas, y tendremos un ejemplo vivo de esas palabras auxiliares que, perdiendo su valor propio, no poseen ya más que un valor puramente relativo. Pensemos en el papel que desempeñan esas mismas preposiciones, y tendremos idea de uno de los servicios que han venido á prestar las voces auxiliares, á saber: contribuir á determinar las referencias parciales y subordinadas de las oraciones complejas—porque, como es sabido, las preposiciones sólo enlazan partes determinadas del sujeto ó del atributo, no el sujeto con el atributo.

Pero ha sucedido más. Algunas palabras auxiliares llegaron á amalgamarse en la pronunciación con las principales á que acompañaban, y el resultado fué que voces, simples é inalterables al comienzo, se convirtieron en voces complejas y de varias formas.

Hay una multitud de lenguas en que los elementos amalgamados conservan lo bastante bien su fisonomía y sus significaciones peculiares para que pueda descubrirse á primera vista el artificio de esas palabras complejas, para que pueda reconocerse que no son más que agregados de voces simplemente aglutinadas. Son las lenguas que, por esta razón, se llaman *aglutinantes*, como el magiar ó el turco; y dentro de

esa categoría, ó no muy lejos de ella. se considera á nuestro vascuence.

Pues bien: un caso de aglutinación interesante para el objeto de estas páginas es el que da origen al verbo; y consiste fundamentalmente en unir á la palabra que expresa el atributo de la oración el pronombre que indica si el sujeto á que se refiere es el mismo que habla, ó aquel con quien se habla, ó una tercera persona ó cosa, etc. Es una manera bien categórica de decir que aquella palabra va referida al sujeto, puesto que lleva adherida una designación genérica de él; es declarar, por consiguiente, que debe tomarse como atributo, y sólo como atributo; es distinguir, en suma, la referencia principal en que consiste la oración de las secundarias, que pueden definirse á su vez, según se ha visto, por otras voces auxiliares.—Y por si no fuera suficiente, incorpóranse de igual manera al mismo vocablo otros de los que con más frecuencia sirven para determinar las atribuciones, y que no dejan duda, pues, de que la voz á que acompañan es el atributo. Es lo que sucede con las palabras expresivas del *tiempo* á que se refiere cada atribución con respecto al momento en que se formula—si ha de entenderse como anterior, posterior ó simultánea á ese momento, es decir, pasada, futura ó presente.—De modo que lo que nosotros expresamos diciendo: *quiero*, lo expresará una lengua aglutinante con una palabra que equivaldrá á estas tres; *querer-ahora-yo*. Y por el mismo principio, para acortar razones, *no quiero* se dirá en algunas de esas lenguas: *querer-ahora-no-yo;* todo en una palabra aparentemente, aunque con cuatro en realidad.

No hay que seguir, porque esta aglutinación va tan lejos, que sólo enumerar sus casos me detendría mucho más de lo que es menester para el objeto de

este capítulo. Baste observar que, cuando un idioma ha entrado por ese camino de yuxtaponer á ciertos elementos de sus expresiones otros que comúnmente los acompañan, los elementos yuxtapuestos pueden perder su independencia de una manera más absoluta que las voces auxiliares que se emplean aisladas, puesto que, á poco que el uso los deteriore, no parecerán sino simples fragmentos del vocablo á cuya formación han contribuído.

Ejemplo. El latín *it* (él va) procede de una antigua voz: *i*, que indica el movimiento de ida hacia un punto, y equivale, por tanto, indistintamente á ese nombre *ida* ó al verbo *ir* (porque en las voces primordiales no hay esa distinción); y en cuanto á la *t* final no es sino resto de un pronombre demostrativo: *ti*, que puede traducirse por nuestro *él*. Además. en esa forma *ti* (porque tenía otra) el pronombre daba un carácter activo á la significación de las palabras con que se unía; de manera que *i-ti* valía tanto como *ir-él* (ya que *ir* es para nosotros una forma activa, ó está, como se dice, en voz activa). Pero ¿qué romano pensaba ya en la dualidad de factores, de cuya asociación procedía esa forma verbal? *It* era pura y simplemente *una* palabra, que tenía sin duda toda la fuerza significativa de que se ha hecho mérito, pero cuya significación se interpretaba en globo por la experiencia del uso del vocablo, sin ese análisis que hoy hace la ciencia después de pacientes investigaciones.

Demos un paso más; vengamos del latín á nuestra lengua, y la *t* ha desaparecido. Un romano decía *amat;* nosotros, *ama* simplemente. Añadamos que en los idiomas de *flexiones,* como el nuestro, adquiere gran predominio el expediente de expresar, por ligeras modificaciones de las mismas palabras primitivas (por el simple cambio de una vocal muchas veces),

algunas de esas circunstancias que las lenguas aglutinantes significan mediante la anexión de ciertas voces—por ejemplo, el *modo*, ya categórico (ó indicativo), ya condicional, etc.. de formular las atribuciones,—añádase esto, digo, y se comprenderá cómo todo ha conspirado por dar á las formas personales de los verbos el aspecto de simples variantes de una palabra indivisible, á pesar de no ser, por su origen y significación, sino oraciones sencillas, que se bastan á sí propias frecuentemente (ya que encierran los dos términos fundamentales: sujeto y atributo), y que son á la vez núcleos enteramente preparados de todas las oraciones complejas en que éntre como parte esencial la idea expresada por el verbo; de tal suerte que conjugar en un idioma, no es sino formar con un atributo dado todos los tipos de oraciones simples que con tal atributo admite aquel idioma.

Corolario: las formas personales de los verbos, si se consideran como meras palabras, son palabras principales cualesquiera *organizadas para atributos de las oraciones*. Todas las palabras principales, en efecto, debían servir alternativamente, en un principio, de sujetos y de atributos. Así, al lado de todo verbo podemos encontrar, en nuestro propio idioma ó en otras idiomas, un nombre salido de la misma raíz; y si, por ventura, alguna vez no lo hubiese, sabemos que siempre puede formarse.

Quiere esto decir que lo único que distingue al verbo son las significaciones accidentales incorporadas á la radical, porque éstas son las únicas exclusivamente suyas. Si, en vez de eso, se atiende á la idea que encierra la raíz—la palabra primitiva—falta toda base de distinción. ¿Expresan, en efecto, ideas de un orden determinado las raíces verbales? No evidentemente, sino de todos los órdenes—ya ideas de seres, ya de objetos, ya de cualidades, ya de hechos, ya de

relaciones, etc.—lo mismo ni más ni menos que las de los nombres y adjetivos. Y tan notorio es que así sucede que, cuando se prescinde de las diversas formas verbales, y se considera sólo el infinitivo, el infinitivo no es más que un nombre—el nombre del verbo—que, en concepto de tal, y haciendo todos sus oficios, y admitiendo sus mismas construcciones sintáxicas, se encuentra empleado á todas horas. ¿No son cosas idénticas decir que «llegó la hora *de descansar*» ó «la hora *del descanso*»; que se destina una suma *á socorrer* á los pobres, ó *al socorro* de los pobres; que se desea *morir*, ó se desea *la muerte;* que un hombre es perseguido *por robar* ó *por robo;* que el mérito está *en obrar* ó *en las obras;* que *con tanto intrigar*, ó *con tantas intrigas*, se ha desprestigiado una persona; que *sin amar* ó *sin amor*, la vida es una carga enojosa?

Sin embargo, ¿no se distingue en nada el mismo infinitivo de cualquier otro nombre? En algunas lenguas. como sucede en la nuestra, sí; pero, no por su significación radical, sino por su terminación, que, como se sabe, es signo de *voz activa*, es decir, un accidente (1). De donde resulta que, cuando el infini-

---

(1) La distinción de la voz activa y pasiva, por lo mismo que es una distinción general que alcanza á todas las formas verbales, nos ha desorientado hasta el punto de tomar ese accidente como característica esencial del verbo, y concluir que este último es una palabra que expresa acción ó pasión. Fácil nos es rectificar tal idea, notando:

1.° Que esa significación no es radical; que las raíces verbales no expresan precisamente acciones ni pasiones, sino toda clase de ideas. *Escasear* los víveres no es hacer nada los víveres; *costar* muy caro un libro no es hacer nada el libro; *poseer* tal persona una finca no es hacer nada la persona, aunque pueda haber hecho mucho antes de poseerla, para adquirirla, y, después de poseerla, para explotarla.

2.° Que así, por lo que hace en general á los hechos, lo característico del verbo no es expresarlos, sino poder atribuirlos al sujeto, unas veces como actos suyos, y otras como efectos recibidos—que es lo que da margen á la distinción de las voces activa y pasiva.—Y

tivo no posea ese accidente. no se distinguirá en poco ni en mucho de un nombre. En inglés puede esto verse de continuo: si á quien no sepa este idioma se le dice que *love* significa «amor», concluirá que es un nombre. y no acertará más que á medias; porque esa misma palabra antecedida de la preposición *to* (á ó para) equivale á *amar*. Pero la voz por sí sola nada dice de ese doble destino.

¿Se necesita más para comprender que, si á las formas personales se las despojara también de sus accidentes, les pasaría otro tanto? Pues el caso se realiza con bastante frecuencia en las lenguas modernas de flexión; pero, sobre todo, en el mismo inglés. Sabido es, en efecto, que la lengua inglesa apenas conserva vestigios de flexiones personales, ni casi ninguno de los acidentes; y que, así como tiene que expresar por separado el sujeto, de igual modo el tiempo, salvo raras excepciones, el modo y la voz, los denota mediante diversos auxiliares.

Y el hecho no puede mirarse como excepcional, sino quizá más bien como un testimonio notable de esa decadencia de la conjugación, que se observa tan claramente desde el griego y el latín hasta los idiomas modernos de Europa, y cuyo principio ¿quién sabe si no es muy anterior á toda fecha histórica

---

como esta distinción no tiene sentido sino cuando las raíces mismas expresan hechos; y como aun en el caso de expresarlos, hay hechos que no pueden ser producidos ó no pueden ser recibidos á título de efectos por ciertos sujetos, habrá que convenir en que tal distinción, aun como accidente, no puede ser general. De aquí que no se establezca en algunos verbos, y que sea violenta en muchos donde está establecida.

3.° y último. Que la diferencia de voces, por la misma razón de no ser más que un accidente, puede no existir en lenguas poco desenvueltas; la de *Accra*, v. g. (pueblo africano de Costa de Oro), no posee, según Wuttke, ninguna forma pasiva.

conocida? Quizá no es aventurado presumir que la conjugación quedó limitada, en todas las lenguas que la han poseído, desde que conjugaron el nombre *sér*. ¿Cómo? Porque expresando este nombre una idea que podía aplicarse indistintamente á todo en calidad de atributo genérico, si se le confiaba la misión de definir la persona á que se refería cada atributo específico, y el tiempo y modo, etc., de la atribución, se ahorraba el tener que conjugar incesantemente todos los atributos. Importa poco que sea exacta ó absurda esta interpretación del verbo ser. El resultado es el mismo; el resultado es que, en las expresiones donde entra, él reune todas las significaciones accidentales que acompañan en las demás á los atributos—excepto la distinción de voces—y deja libre el atributo especial de cada oración, que no es entonces sino un simple nombre ó adjetivo. Más aún: cuando el atributo es un adjetivo verbal con signo de voz—un participio activo ó pasivo—entonces podrá formarse con el verbo auxiliar una oración, donde no falte ninguno de las accidentes usuales. Por lo que se refiere á las oraciones pasivas, ya se sabe que el procedimiento es un hecho consumado, y que esa voz de los verbos, gracias al auxiliar, ha podido ser tan sencilla y uniforme, según observa Adam Smith, *como lo fueron las declinaciones, gracias á las preposiciones.*

El mismo Adam Smith hace notar el hecho conocido de que el verbo *haber* vino á modificar la voz activa tan profundamente como el verbo *ser* la pasiva, y el hecho, no menos interesante, y ya citado, de que el idioma inglés lleva mucho más lejos el mismo principio, y no sólo usa los auxiliares *ser* y *haber*, sino otros varios (1).

---

(1) La tendencia á ese análisis, aunque no tan notable como en inglés, la podemos observar, no sólo en nuestra multitud de tiem-

Compárese esta tendencia simplificadora con la complicación que se advierte en las conjugaciones de lenguas desprovistas de auxiliares, sobre todo en las que no poseen el más universal—el auxiliar ser. —Muchas lenguas americanas, que se encuentran en este caso, conjugan casi todos sus nombres y adjetivos (1); el inglés, como se ha visto, apenas conjuga sus verbos.

¿Qué consecuencia se desprende de aquí? A mi ver, que si *todos* los accidentes del verbo se expresaran por auxiliares, como sucede ya casi siempre en inglés, el verbo no lo sería más que nominalmente, por el recuerdo de un pasado que habría perdido. Sería una palabra como otra cualquiera, y la función que él desempeñó en su origen quedaría á cargo de una combinación sintáxica, como ha quedado á cargo de una combinación sintáxica el régimen que expresaba la declinación. ¿Sería un fenómeno maravilloso? ¿Por qué? Lo esencial es la función, y esa siempre se cumple de una manera ó de otra. Si no nos asombramos de que las lenguas monosilábicas la cumplan sin un órgano especial, y si asistimos sin

---

pos compuestos, sino en hechos tan significativos como el uso obligatorio de los pronombres-sujetos en lenguas que, á la manera del francés, no siempre ni mucho menos lo necesitan. Y en cuanto á la multiplicación de auxiliares, sabido es que nuestro propio idioma nos ofrece no pocos ejemplos de verbos atributivos que pierden su independencia muchas veces para reducirse á esa condición, como en estos casos: «*tengo* dicho»... «*dejo* expuesto»... «*llevo* anotado» «*queda* convenido», etc. Y ocasiones hay en que, sin desposeer á un verbo de nada de su valor, se le emplea á la vez, sin embargo, como auxiliar, v. gr., cuando decimos: «me *estimo*—ó *considero*, ó *juzgo*, ó *creo*, ó *reputo*—dichoso.

(1) Gallatin, *Transactions of the Americ. Antiq. Soc.* (vol. II, página 176), y Hale, *Ethnology of the United States Exploring Expedition* (pág. 549), citados por Sir J. Lubbock en sus *Orígenes de la civilización.*

asombrarnos á la formación del órgano en otras, ¿debe sorprendernos más que el órgano se reforme y renueve?

Pero, sea de esto lo que quiera, es lo cierto, volviendo á las formas verbales según se conservan parcialmente en nuestro idioma, que lo único propio que las distingue es su organización particular para el oficio de atributos. Y ahora podemos completar esta observación, añadiendo que con los adjetivos sucede, en lo fundamental, otro tanto: que lo único que los separa del nombre es, no las ideas que expresan—puesto que expresan las mismas—sino el significar cada uno, á la par que la idea asociada á él, *su referencia á alguna otra*, es decir, el designarla en concepto de atributo, en lo cual coinciden con los verbos. Sólo que esa referencia de su idea á alguna otra la indica el adjetivo en general, sin definirla en los términos explícitos que las formas personales del verbo; de suerte que, mientras éstas, donde quiera que existen, son atributos *de oraciones* (como que cada una de ellas, según lo notado, tiene fuerza de oración), aquél no es más que un atributo puro y simple, que podrá serlo indiferentemente, por su generalidad, así de la oración como de cualquiera de sus términos especiales, según el uso que se haga de él, y en que es inútil detenerse por lo mismo que es harto conocido (1).

---

(1) Siempre que trato del verbo me refiero sólo á sus formas personales, porque no creo que puede hablarse del verbo en general é indistintamente, si se acepta lo observado hasta aquí. Cuando se mira al infinitivo, nos encontramos, según dije atrás, con un mero nombre que sólo se distingue, en algunas lenguas, por la significación activa asociada á sus terminaciones especiales, y, en otras, por nada; y cuando se mira á los participios, nos hallamos con adjetivos, que tampoco se diferencian de cualesquiera otros, sino por esa misma significación accidental incorporada á sus terminaciones: la dis-

Adjetivos y verbos. pues, si se miran por igual como palabras para los fines de una clasificación del vocabulario. son palabras atributivas; tienen. por consecuencia, un destino común. correspondiente á una exigencia fundamental de la expresión, mil veces notada—siquiera el uno sea órgano simple y general de esa exigencia, y el otro organo complejo y especializado.—Pero—recordémoslo siempre—lo que hay de atributivo en el uno y en el otro es la expresión, no lo expresado; el modo de designar las ideas. no las ideas designadas; porque. si de eso se prescinde, si esas mismas ideas se designan de una manera propia, ó, como decimos, sustantiva. en vez de relativa, entonces cada designación es un nombre puro y nada más, sea ó no sustantivo lo denotado por él—que tan nombre es la apelación propia de un sér ó de un de objeto, como la de una cualidad ó de una acción ó de una relación ó de cualquier otra cosa: todo tiene su nombre, y el diccionario primitivamente no es más que un nomenclátor.

---

tinción de las voces activa y pasiva. Y, para eso, tal significación accidental, aunque positiva originariamente, se ha desvirtuado no poco, por haberse extendido la distinción de voces á los verbos que no la admiten de igual modo que á los susceptibles de ella. El participio pasivo, además, por su uso general é indiferente, no sólo para la formación de la voz pasiva, sino de los tiempos compuestos de la activa, ha adquirido un carácter más neutro cada vez (como sucede con cualquier palabra que, en todo ó en parte, se hace auxiliar). Y en cuanto al activo ó de presente, tanto terreno ha perdido en nuestro idioma y sus afines, que, como se sabe, falta en multitud de verbos, ó se ha reducido á un adjetivo como otro cualquiera, cuando no á un nombre (transformación que también han sufrido no pocos participios pasivos al pasar á nuestro idioma, y algunos de nuestro mismo idioma). Y, en fin, excusado es recordar que, por todo esto, los participios, como su forma hermana los gerundios, pueden sustituirse, y se sustituyen continuamente, por adjetivos en el uso diario de la lengua.

Ahora bien: como estos distintos modos de designar las ideas no existirían, si las voces simples é inalterables que las expresan no hubiesen adquirido diversidad de formas según su destino en la frase (á la manera del verbo), es claro que el nombre, el verbo y el adjetivo no representan tres clases diversas de palabras, aunque como tales las consideremos para conformarnos al uso habitual de pensar y hablar, sino tres variantes de que es susceptible toda palabra primitiva, toda raíz. Y por esta causa no formaremos un juicio exacto de su distinción, cuando pensemos en tres voces de esas categorías, procedentes de diversos orígenes, como *hombre, malo* y *amar*, sino cuando tomemos tres derivadas de una matríz común, como *hombre, humano* y *hombrear*, ó *mal, malo* y *malearse*, ó *efecto, efectivo* y *efectuar*, etcétera (1). Porque lo que hay en todo esto es un desdoble, una diferenciación de las palabras radicales, promovida por exigencias sintáxicas que satifacen otros idiomas sin apelar á ese recurso; por manera que, si no vemos el desdoble, no vemos lo que distingue en este punto á una lengua como la nuestra de otra monosilábica, á saber: que su material expresivo ha venido labrándose de un modo más ó menos adecuado á los varios destinos que debía recibir, y dando origen á piezas especiales encargadas de funciones especiales en el mecanismo de la expresión; con lo cual la expresión ha adquirido esa orga-

(1) Teniendo presente que la idea *radical* es la misma, y que, como tal pura idea, puede ser indiferentemente término propio ó relativo en nuestras combinaciones lógicas, se explica que, haciendo abstracción del modo de expresarla, como cosa accidental, las tres variantes pueden usarse como términos sustantivos ó atributivos, por más que ellas estén destinadas normalmente á uno ú otro de esos dos usos. Y, si en esto son una excepción las formas personales del verbo, bien se infiere de todo lo dicho por qué es.

nización característica que constituye la gramática (y de que forman parte naturalmente, aunque aquí no se citen, como no se citan infinidad de cosas, los accidentes del nombre).

Dicho esto, completémoslo notando que el nombre, el adjetivo y el verbo, como palabras que se distribuyen los papeles esenciales en la oración, son sus miembros principales en las lenguas donde se ha establecido la diferencia, y donde es un hecho normal la distribución de funciones. Las demás palabras que entran en la oración no intervienen en ella directamente, sino á título de auxiliares de las principales, aunque entendida esta misión en un sentido lato, y no siempre en el restringido de páginas anteriores.

Entre estas voces anejas á las principales, unas lo son de las sustantivas—los pronombres y artículos —y otras de las atributivas—los adverbios.

Los pronombres son originariamente nombres—nombres relativos ó de referencia—punto sobre el cual es ocioso insistir, porque á esa su naturaleza primitiva deben la función de sustitutos, á que suele atenderse para definirlos.—Pero, además de esa función en cuyo desempeño se nos presentan como palabras independientes (incluso los posesivos, cuando se sustantivan), ejercen otra auxiliar de mucha importancia como *adjuntos de los nombres comunes.*

Se comprende la importancia de esa función, notando que es imposible tener un nombre propio para cada cosa determinada, y que, sin embargo, necesitamos hablar continuamente de esas cosas individuales que carecen de una denominación singular, no disponiendo sino de la apelativa que, lo mismo que á una, conviene á todas las demás de su género. Pues bien: los pronombres sirven para restringir la aplicación de los nombres apelativos, hasta el punto de

singularizarla como si se tratase de un nombre propio. Nombre propio no lo tienen naturalmente las manos de cada persona; pero no por eso dejará ella de designarlas, siempre que lo desee, de una manera tan definida como si lo tuvieran; con decir: «*mis* manos», lo consigue. Nombre propio no lo tiene cada una de las casas que hay en el mundo; pero, si estando dentro de una, exclamamos: «¡qué hermosa es *esta* casa!», nos hemos referido á ella tan exclusivamente como, cuando hablando de una posesión, pronunciamos su título.

Con este destino auxiliar de los pronombres se relaciona íntimamente el de los artículos: tan íntimamente, que el artículo definido no es más que un pronombre transformado para oficios puramente auxiliares, y que, por consiguiente, ha perdido en absoluto su independencia, y no puede ser nunca palabra principal. Cuando se mira á su uso más característico, se descubre bien pronto su naturaleza y función de pronombre. Ese uso consiste, como se sabe, en unirlo á un nombre común, siempre que está en representación, no de todo el género de individuos que designa, sino sólo de uno ó de algunos de que tiene noticia anticipada la persona que oye. ¿Para qué? Para que sepa que se trata exclusivamente de *aquel* ó *aquellos* seres, de *aquel* ó *aquellos* objetos de que tiene esa noticia anticipada, ¿No es exactamente el papel auxiliar del pronombre? La prueba de que lo es, es que dicho uso del artículo puede reemplazarse siempre sin violencia por el de un pronombre. Así, decir á un niño: «vete á *la* cama», equivale á decirle: «vete á *tu* cama;» decirle: «cierra *la* puerta», estando en una habitación donde no hay más que una, equivale á decirle: «cierra *esa* puerta», etc.

¿Qué distingue, pues, al artículo del pronombre á que debe su origen? En mi sentir, el mero hecho

de que, por analogía, se ha extendido su uso á todos los casos en que la aplicación del nombre común es definida, aunque no sea singular, por oposición á aquellos otros en que la aplicación queda indeterminada. Los primeros son dos: el que acaba de mencionarse, y aquel en que el apelativo se emplea en representación de todo el género de cosas á que corresponde; porque, como cada género de individuos tomado en conjunto es único, cuando se alude á él en su totalidad no pueden caber dudas sobre lo que se nombra. Los segundos, los casos de indefinición, se reducen á uno: aquel en que con un nombre apelativo se designa uno solo ó algunos de los individuos del género, sobre los cuales no tiene antecedentes la persona que oye, ni se los da la que habla, porque no le interesa que se fije en tal ó cual precisamente, sino en cualquiera de los del género. Así, cuando pedimos un lápiz, sin añadir más, damos á entender que nos basta cualquier objeto de la clase que nombramos, importándonos poco que sea éste ó aquél, si es lápiz.

Pero, si la aplicación del nombre común á casos particulares definidos podía advertirse mediante la anexión de los pronombres, no así las otras dos. ¿Cómo distinguir estas últimas? No era posible, á menos de convertir en auxiliar alguna nueva palabra; y eso se ha hecho con el numeral *uno* para designar los casos particulares de la aplicación del nombre, cuando se dejan indefinidos. Era natural la elección, siempre que se quisiese indicar *un solo* caso, puesto que el numeral expresa esa singularidad de la aplicación, y por su propia naturaleza no expresaba más que eso; de modo que dejaba indefinida la unidad designada dentro del género. Y también se concibe que, al querer aludir á varias unidades igualmente indefinidas, se pluralizase la palabra, y

se dijese *unos*, queriendo dar á entender *varios uno*, varios objetos como uno cualquiera del género nombrado.

Distinguidas de esta suerte las aplicaciones particulares definidas y las indefinidas de los nombres comunes, se comprende que no hacía falta nada más para que resultasen distinguidas todas, puesto que, no quedando sino una tercera—la general—bastaba usar el nombre solo, cuando debiera tomarse en toda su latitud, para que el problema estuviese resuelto. Y, efectivamente, puede verse un idioma, como el inglés, que no considera necesario el empleo del artículo con nombres comunes tomados en su máxima extensión—que no considera necesario, por ejemplo, decir: «*el* hombre es educable», sino simplemente: «hombre es educable».—Por esto afirmaba que nuestro uso del artículo definido en este caso (y el que hacen, como nosotros, otros pueblos) obedece quizá á una mera extensión por analogía de su uso propio. Puesto que él se empleaba por su origen para aplicaciones definidas del nombre apelativo, se empleó insensible é inconscientemente para *todas* las aplicaciones definidas. Porque, de presidir al desarrollo de las lenguas una lógica reflexiva, en vez de la lógica espontánea, se hubiese visto que no venía á cuento semejante extensión; nosotros mismos decimos: *dádivas quebrantan peñas*, sin que á nadie se le ocurra que falta un *las* antes de los nombres *dádivas* y *peñas*, para precisar bien el sentido en que se toman. Y ya puestos los hombres en la pendiente de la generalización irreflexiva, la recorrieron hasta el fin: ¡emplearon el artículo definido hasta con nombres propios! ¿Para determinar el qué, si son nombres cuya aplicación está enteramente determinada, puesto que son singulares siempre, en la intención del que los pronuncia y para la

inteligencia del que los oye? Hoy nos encontramos con los resultados de esa generalización, y comprendiendo que encierran algo de absurdo, recurrimos á la hipótesis de que el artículo definido que acompaña á veces á los nombres no les corresponde á ellos, sino á un apelativo sobrentendido; así, decimos que una designación como, por ejemplo, «*el* Ebro» equivale á esta otra: «el río Ebro», sin reparar que por esa regla todos los nombres propios reclamarían el artículo, porque detrás de todos hay un nombre común; por consiguiente, también debería decirse: «*el* Madrid», si se sobrentiende «pueblo», ó «*la* Madrid», si se sobrentiende «villa». ¿No se ve que es un modo de hablar vicioso; que, desde el momento en que se usa un nombre singular, sobra el apelativo, y sobran las palabras que se emplean para determinar su aplicación, porque el nombre propio se basta á sí mismo, y no ha menester de semejantes auxiliares? Obsérvese cómo en el transcurso del tiempo ha decaído el uso del artículo definido con nombres propios de hombres, hasta el punto de que, fuera de las clases más desamparadas de cultura, no lo conserva sino el foro, que, en cosas de lenguaje, sabido es que dista algo de ser una Academia. Obsérvese cómo el uso del mismo artículo con nombres propios de mujeres, aunque tan general todavía, desaparece de ciertos círculos sociales, donde, en vez de decir: «*la* Inés» y «*la* Antonia,» se contentan con decir buena y sensatamente: «Inés» y«Antonia». Obsérvese cómo ningún oído español medianamente delicado puede resistir oir hablar de «*la* España», como los franceses dicen «*la* France», ni nadie puede comprender que se diga *el* Dante en castellano, si no es porque hemos traducido servilmente en este caso el artículo que se usa en Italia en todos los semejantes con tanta razón como la que asiste á nuestras gentes de humil-

de condición para decir «*el* Pedro» y «*el* Diego».

Ya se comprende que esta extensión abusiva del artículo definido hubiese sido muy difícil, si no imposible, á conservar la palabra la integridad de su significación pronominal primitiva; pero esa significación originaria debió desvirtuarse bien pronto á consecuencia del mismo empleo irreflexivo que se hacía de la voz; y el hecho es que ya, en el uso corriente, *el*, *la* ó *lo* son términos que, por sí solos, no significan nada.—Se comprende muy bien el efecto que produce su unión á los nombres apelativos, sobre todo cuando es motivada al tenor de lo expuesto; pero de qué dependa el efecto, cosa es que al común de las gentes ni siquiera le ocurre preguntárselo. Hoy no vemos sino que los artículos son palabras auxiliares, que se unen á los nombres *comunes para definir su aplicación,* por lo mismo que pueden tener varias, al opuesto de los propios, que no tienen más que una.

Continuemos. Así como los artículos y los pronombres son voces anejas á las palabras sustantivas, el adverbio lo es á las atributivas—verbos y adjetivos;—teniendo en cuenta, por su puesto, que, como todos los vocablos principales son aptos por su origen para todos los oficios, y por ello pueden sustituirse recíprocamente, cuando un nombre se use en sentido atributivo, podrá llevar adverbios.

Se concibe el papel de estas voces, notando que todas las palabras que se emplean como atributos en una oración, clasifíquense como se quiera, pueden recibir también atributos, ya que cada una expresa una idea tan determinable como cualquiera otra, por el mero hecho de serlo (según el principio repetidas veces notado de la asociación intelectual). Pues estos atributos subalternos de las mismas palabras atributivas son los adverbios.

Claro es que, reduciéndose estas atribuciones á lo

que las demás, á la asociación de una idea á otra idea, y pudiendo ocupar todas las ideas, en esas asociaciones, ya el puesto de sujetos, ya el de atributos, todas las palabras-radicales ó raíces de un idioma son igualmente necesarias y útiles para la expresión de estas atribuciones subalternas; pero, cuando esas palabras han salido de su indistinción primitiva, cuando han adquirido formas especiales para diferenciar sus varios destinos en la oración, emplearlas en tales formas con aquel fin, esto es, usar los nombres (ó pronombres), los adjetivos y los verbos, sin distinción ninguna, como adverbios, hubiese sido inutilizar en buena parte el progreso conseguido mediante la distinción de las palabras principales según sus funciones, puesto que hubiera equivalido á confundir con ellas voces que debían entrar en la expresión, no como uno de tantos factores, sino como anejos de algunos de esos factores. Así se explica que los vocablos destinados á este fin se distingan casi siempre por su forma de los principales, á pesar de ser casi siempre derivaciones suyas (salvo los poquísimos adverbios que pueden proceder directamente de las fuentes comunes de todas las palabras, de las raíces). Y se explica también, dado el oficio atributivo de estas voces, que la inmensa mayoría provengan de las que ejercen en los idiomas de una manera más simple y general el oficio de atributos, es decir, de los adjetivos. Y se explica en fin, dada la generalidad de ese mismo oficio, dada la exigencia continua de él, en todo idioma algo desenvuelto, que haya abiertos caminos expeditos para su continua formación (como pasa entre nosotros con los adverbios en *mente*, amén de la posibilidad de convertir locuciones en adverbios); mientras que, al contrario, se concibe que pueblos de un pensamiento y de un lenguaje muy rudimentarios, ó no lleguen hasta ese grado de de-

terminación en las atribuciones que origina la exigencia de los adverbios, ó lo hagan en escala tan mínima, que no sientan la necesidad de poseer palabras especiales para ese fin. En este caso se encuentra, según Wuttke, la lengua de Accra ya citada, que, no obstante poseer cierta estructura gramatical, carece, sin embargo, no sólo de adverbios, sino de preposiciones, de comparativos, de formas pasivas, y que, en punto á conjunciones, no cuenta con más de media docena—todo lo cual ocioso es añadir que dista infinito de ser un fenómeno extraordinario.

Si se incluyen, pues, los adverbios en el número de las palabras que se anexionan á las principales para determinar de algún modo su sentido, no queda, dentro de la oración, más que otra categoría de voces, auxiliares igualmente de las primarias, mas no para determinar su significación propia, sino para definir su puesto y valor relativos en el conjunto. Son las preposiciones, de que ya se ha dicho lo estrictamente necesario para el objeto de este capítulo.

Así, pues, todo el material de la oración en una lengua de flexiones, llegada al grado máximo de desarrollo que se conoce en la historia, á ejemplo de la nuestra, podría clasificarse quizá de este modo:

- **Palabras principales**
  - I.—*Sustantivas:* *nombres* (y pronombres, cuando se usan como voces independientes).
  - II.—*Atributivas:*
    - 1.° generales: *adjetivos.*
    - 2.° especiales: *verbos.*
- **Palabras auxiliares**
  - I.—Para determinar la significación de las primarias:
    - 1.° Anejas á las sustantivas: *pronombres y artículos.*
    - 2.° Anejas á las atributivas: *adverbios.*
  - II.—Para indicar referencias entre términos del sujeto ó del atributo que no las revelen en su forma: *preposiciones.*

Si á este material de la oración se unen las voces reservadas para indicar las referencias entre las oraciones, ó entre los miembros de período, ó entre los períodos, ó, en general, entre las distintas secciones del discurso, tendremos á la vista todo lo que ha dado de sí, hasta donde sabemos, el desarrollo de las lenguas.

No hay que decir que estas últimas palabras—las *conjunciones*—entran en la categoría de las auxiliares; y, en efecto, las que son meras conjunciones han perdido todo valor propio para reducirse á la significación puramente relativa que han adquirido como lazos de unión. Las que conservan un valor propio, aparte del relativo, ya se comprende que no son simples conjunciones, sino palabras principales, que se utilizan para tal oficio, sin haber llegado á sufrir ninguna mutilación ni alteración, que las distinga, cuando lo cumplen, de los casos en que se usan con la plenitud de su sentido; por ejemplo: la voz *bien*, empleada como nombre, como adverbio y como conjunción disyuntiva (*bien* lo uno, *bien* lo otro). Casos así son ejemplos vivos de la manera como han debido formarse en epocas remotas las palabras que la historia de las lenguas no nos da á conocer más que en concepto de auxiliares. Considérese lo que se desvirtúa la idea que envuelve el vocablo al desempeñar el oficio de conjunción disyuntiva; supóngase que en el curso del tiempo la voz se mutilara ó adulterara hasta el punto de que se desconociese por su forma, y dígase si á nadie le ocurriría establecer su parentesco con el nombre *bien*, guiándose por la significación. Pues de la facilidad de alterarse la forma tenemos también mil testimonios. Ejemplo: la expresión latina *hac hora* (en esta hora) dió origen á nuestro adverbio *agora;* después, *ahora*. Sin seguir adelante, ya aparece aquí una palabra auxiliar formada de

dos, una de las cuales casi ha desaparecido. Luego el adverbio se aprovechó, como el *bien* de antes, para empezar los miembros de las disyunciones—«*ahora* una cosa, *ahora* otra»—á lo cual se prestaba su significación; pero después de habituarse el pensamiento al efecto que producía la simple repetición del vocablo, se prescindió cada vez más de la idea propia que envolvía, y lo de menos fué ya el vocablo como tal vocablo. Por consiguiente, se abrevió, y se dijo: «*ora* esto, *ora* aquello.» ¿Qué inconveniente había, reducidas las cosas á lo que queda dicho? Aún se conservan los dos modos de decir; y, á pesar de que el primero nos recuerda constantemente el origen y valor del segundo, al hablar nos preocupamos bien poco de tal cosa. Que caiga en desuso aquél, como es bien fácil, y quedará consumada para generaciones posteriores la distinción entre *ahora* y *ora; ahora* sería exclusivamente un adverbio, y *ora* una conjunción.

Muestra esto bien, aunque no hace falta prueba, que las voces conjuntivas son palabras auxiliares, subsistan ó no aún las primarias á que se asocia su origen. Y en cuanto á las conjunciones que se forman con más de un vocablo, á la manera de los adverbios que se forman con locuciones— como *puesto que* ó *porque, bien que, si bien* ó *aunque*, etc.,—claro es que puede aplicarse á cada uno de sus términos y á la unión idénticas observaciones que á las palabras sueltas empleadas para el mismo fin.

Respecto á usarse las conjunciones para enlazar secciones cualesquiera del discurso, sean simples oraciones, ó miembros de período, ó períodos, ó párrafos enteros, no puede extrañarnos, teniendo presente que la conexión de esas secciones es siempre de la misma índole, sea la que quiera su complejidad; ó, de otro modo: teniendo presente que la estructu-

ra del discurso es siempre idéntica, tómese en grande ó en pequeña escala.

Y con esto termino la materia del capítulo presente, porque ni es posible mayor ampliación en libro de tan reducidas dimensiones, ni hace falta para el objeto que yo me proponía.

Anticipé, al entrar en estas observaciones, que, en mi sentir, nos precipitamos un poco al dar por supuesto que las cosas de gramática son lo más llano y sencillo del mundo—ocupación propia de niños (no sé qué quiere decir, si no, el relegarlas á la escuela primaria);—y que, lejos de eso, es imposible entenderlas, sin muchas explicaciones de que solemos hacer caso omiso. Lo anterior vale como un ejemplo del orden de problemas que salen al paso de continuo, cuando se toca cualquier punto gramatical; y creo que hay que ser muy optimista para suponer que esos problemas se entienden en un minuto ó que su esclarecimiento puede sustituirse por unas cuantas definiciones. Ahora bien: si los problemas se imponen—y esto es lo único en que yo insisto por mi parte—no veo cómo puede hablarse de gramática sin abordarlos, aunque sea tan sumaria y ligeramente, como hay que tratar todas las cuestiones en la enseñanza primaria. Y como, para abordarlos con niños, es menester que los hombres rectifiquemos ante todo nuestro análisis gramatical corriente, porque ni nosotros lo entendemos ni menos podemos tener la pretensión de que ellos lo entiendan, por eso de lo único que me he ocupado en este capítulo es del camino que, en mi sentir, puede llevarnos á esa rectificación. ¿Es bueno? ¿Es malo? Eso á cada cual le toca decidirlo; pero, si es inaceptable, no se juzgará exagerada mi insistencia en esta conclusión: hay que buscar otro. Todo, menos seguir el conocido y trillado hasta el presente.

Si se acepta el expuesto; si se admite que todo lo que abraza la estructura gramatical de nuestra lengua y de cuantas la poseen, es una cosa derivada, no primitiva; si se entiende, en fin, que, para explicar la gramática, hay que volver la vista de continuo á las adherencias y transformaciones que han diversificado la significación de las palabras radicales—de las raíces,—se sacará esta consecuencia: que no se puede hablar á los niños de cuestiones de gramática, sin hablarles de cuestiones etimológicas. ¿Cómo? Yo no creo que el problema es insuperable, y diré algunas palabras sobre él en el capítulo siguiente.

XIV.

El análisis etimológico.

Al hablar de análisis etimológico, es claro que me refiero al que puede hacerse dentro de nuestro idioma, al que explica la generación de sus voces derivadas y compuestas. Sólo á ese.

Los hechos en que se funda son harto conocidos, y bastará recordarlos ahora en los términos sumarios que siguen:

En toda palabra compleja hay una sílaba que entraña la parte fundamental de su significación; es una antigua voz simple de donde procede la palabra, ó un resto suyo: es la *raíz*. Los demás elementos, que por el fin ó el principio la acompañan, indican modificaciones ó relaciones de la idea que ella expresa, y se designan con los nombres de *afijos* y *prefijos* respectivamente.

De aquí resulta: que una misma voz radical puede ser núcleo de formación de diversas palabras, sin más que recibir distintos elementos de esa naturaleza; que cabe hacer, pues, una distribución de las palabras complejas por familias, incluyendo en cada grupo todas las que se originen de una raíz común; y que así, conociendo los afijos y prefijos de un idioma, se simplifica de un modo considerable el conoci-

miento de su vocabulario, reducido desde entonces al de sus raíces.

He aquí una serie de ideas que vienen aceptándose hace mucho tiempo, y aun aplicándose á la formación del diccionario en lenguas determinadas, con innegable fruto, pero que entre nosotros apenas han pasado del campo de la pura teoría. Y, sin embargo, es indudable la necesidad de su aplicación para sacar el estudio y cultivo del idioma del estacionamiento en que hoy se hallan, puesto que el análisis de los elementos significativos de la palabra es el procedimiento indicado para apreciar su valor con alguna exactitud.

Y no ha de creerse, por lo que toca á la escuela, que pensar en tal análisis equivalga á querer hacer lingüistas de los pobres niños; porque no se trata (ni es posible) de que sigan paso á paso las alternativas y vicisitudes por que han venido atravesando las voces hasta fijarse en el estado en que hoy se nos ofrecen, y que lleguen por este procedimiento á reducir los elementos más simples de que se compongan á su forma primitiva, á fin de penetrar hasta en lo más secreto de su constitución. Se trata sólo de que se habitúen á distinguir esos elementos bajo la forma que revisten al presente; de que se acostumbren á no tomar las palabras complejas tal y como aparecen ya constituídas, de una pieza, haciendo caso omiso de sus factores integrantes; de que aprendan á buscar su significación en estos factores, y se ejerciten en construirla por sí mismos; se trata, en suma, de dar mayor amplitud y alcance que hasta aquí al análisis de las palabras *derivadas* y *compuestas*.

En efecto: la *derivación* que, como se sabe, no constituye sólo un procedimiento por cuya virtud se engendran unas palabras de otras, sino que es ante todo el procedimiento según el cual se forman todas

las palabras complejas de sus raíces, consiste esencialmente en unir á estas últimas uno ó varios afijos; y la *composición* á su vez se lleva á cabo, uniendo á las mismas raíces uno ó varios prefijos. Esto supuesto, ejercitarse en el análisis de las voces derivadas y compuestas equivale á ejercitarse en el conocimiento de esos factores que, agregándose al corto número de temas radicales de nuestro idioma, dan origen á su tesoro de palabras. Y nada más fácil que este ejercicio, mientras no se excedan los límites en que debe encerrarse tratándose de la temprana edad á que hoy se circunscribe el estudio de la lengua.

Empiécese haciendo comparar á los alumnos palabras compuestas, que sólo difieran entre sí por sus prefijos (ya que éstos son los elementos cuyo valor pueden penetrar más pronto), y procurando que los primeros hacia los cuales se llame su atención sean de los que tienen una existencia independiente en el idioma; por ejemplo, las preposiciones que figuran en los verbos *sobre-poner*, *ante-poner*, *tras-poner*, *con-poner*, *contra-poner*. Preséntense frases familiares en que jueguen estos términos; y que vean los niños cómo cada una de ellas equivale á otras en que el verbo y el prefijo se saparen, apareciendo aquél primero y éste después—cómo, v. gr., «*sobreponer* una cosa á otra» es una frase igual á la que formulamos de este modo: *poner* una cosa *sobre* otra.—Comprenderán, porque lo han visto y experimentado, que la significación de las palabras propuestas resulta de unir á la del verbo la de los prefijos respectivos, y, por consiguiente, que la diferencia que las separa depende tan sólo de la que existe entre los elementos mencionados. Pues de allí en adelante, á medida que se presenten *distintas* voces con las mismas partículas, aprovéchese de vez en cuando la ocasión para fijar

sobre ellas la atención del alumno y hacer que las descomponga.

Cuando le sea ya familiar este primer análisis, en que para nada sale de su lengua, podrá avanzarse un nuevo paso; podrá decírsele que, así como hay en español ciertas palabras que se anteponen á otras para traducir distintos aspectos ó relaciones de su significado, las hay y hubo en leguas diferentes; que de ellas han pasado algunas á nosotros, especialmente del latín, pero dejando de tener existencia propia en nuestro idioma, y conservándose sólo en calidad de prefijos. Y de seguro no hallará nada de extraño en que palabras como *ex-poner, inter-poner, super-poner*, etc., hayan venido á formarse por el mismo procedimiento que *componer, anteponer, sobreponer*, y los demás compuestos de esta misma voz que conocía ya desde un principio. Pues, siguiendo siempre la misma marcha, propóngasele un vocablo de los que admiten distintos prefijos de esta clase—como el mismo verbo de los ejemplos anteriores—y hágasele notar las modificaciones que experimenta su significación, según las partículas que se le unen: cómo *exponer*, v. gr., equivale á *poner hacia fuera*, y, por lo tanto, *poner de manifiesto* ó *al descubierto*—de donde *exponer* uno lo que quiere es *manifestarlo;* y *exponerse* á un peligro, *ponerse al descubierto* ó *de frente* ante el peligro;—cómo *inter-poner* equivale á *poner-entre*, y *super-poner* ó *poner-sobre*, etc., etc. Después, á la manera que antes, sólo resta que analice las nuevas palabras que vayan presentándose con los mismos prefijos; y continuando de la propia suerte el examen de los demás, puede conseguirse que conozca todos los de la lengua, y aun que llegue á familiarizarse con la mayoría.

Conocidos primero bajo su forma ordinaria, será necesario advertir las alteraciones que á veces sufre

la de algunos, y los casos en que se ofrecen tales alteraciones; por ejemplo: *irregular* en vez de *in-regular; comadre* en vez de *con-madre; oponer* en vez de *ob-poner*, etc.

Esta enseñanza es indispensable para que el alumno no llegue á extrañar elementos que ya conoce, y haga un falso análisis de las palabras en que aparezcan alterados, tomándolos como parte integrante de la raíz; y además de indispensable para este objeto, es de sumo interés tal enseñanza, en cuanto, revelando á los niños la sujeción de los idiomas á esas alteraciones fonéticas, dispone su espíritu para comprender en lo ulterior que las lenguas, como los hombres que las hablan, no se sustraen á la ley general del movimiento á que todo se somete; que las lenguas tienen su vida, y, por lo tanto, una historia, cuyo conocimiento nos permite explicar muchos de los fenómenos que hoy nos parecen un misterio.

Y ya habituado el alumno al análisis de las palabras compuestas, cabe abordar el de las derivadas, aunque dentro de límites más estrechos por su mayor dificultad. La transición de uno á otro puede facilitarse tomando por punto de partida palabras que denuncien á primera vista el mecanismo de su derivación, como los adverbios en *mente* y las distintas personas del futuro ó las de otros tiempos, formados de análoga manera, de algunos verbos irregulares. Haciendo observar, por ejemplo, que *amaré, amarás, amará* equivalen á *amar-he, amar-has, amar-ha*, es decir, á *he de amar, has de amar*, etc.; ó que *anduve, anduviste*... vale tanto como *andar-hube, andar-hubiste*, esto es, *hube de andar, hubiste de andar*..., se conseguirá poner de relieve desde un principio la manera como han podido nacer unas palabras de otras mediante el expresado procedimiento. Y no hay ningún

inconveniente en enseñar en seguida que, así como las terminaciones de estos ejemplos son actualmente verdaderas palabras, debieron serlotambién en antiguos idiomas los elementos á que deben su origen muchos afijos actuales, por más que á nosotros no hayan llegado con existencia independiente, sino sólo en esta forma, y tan demudados, que se hace muy difícil restituirlos á su primer sér é investigar su significación originaria.

Nada se opone, digo, á esta enseñanza, porque el alumno está dispuesto á recibirla, después del análisis de las palabras compuestas. Conoce ya preposiciones latinas que han pasado á nuestro idioma sólo en calidad de prefijos; ha visto además las alteracioner que sufren algunos de estos elementos al unirse á determinados vocablos; puede presentársele nuevos hechos de este género, es decir, nuevas palabras del latín conservadas entre nosotros, pero en composición únicamente, como acontece en *intro-ducir*, *reprimir*, *in-ferir*, etc.; cabe agregar, por último, observaciones como las hechas en el capítulo anterior sobre las flexiones personales de los verbos, y, en general, sobre la degeneración de palabras principales en auxiliares; con cuyos antecedentes hay sobrada preparación para entrar en el análisis de las palabras derivadas.

No hay que pensar naturalmente en llegar á las raíces de las voces; pero nada más fácil que discernir en cada una el tema radical y los sufijos, y esta primera distinción es por sí sola de un interés harto notorio para que sea preciso encarecerlo; máxime cuando las consecuencias que nacen de su olvido ponen fuera de toda duda su importancia. El hecho de que, no ya los niños, sino los hombres, extrañemos muchas palabras que no son sino simples derivados de otras perfectamente con ocidas, prueba

de un modo palmario la necesidad de familiarizar á cuantos estudian el idioma con esta clase de ejercicios.

Importa, pues, que los niños examinen con frecuencia palabras procedentes de un tronco común, á fin de que, notando á primera vista la identidad de una parte de ellas, puedan separar fácilmente el elemento que en todas se repite (radical) y tomar acta de los diferenciales (afijos); é importa inversamente que observen después estos últimos en vocablos derivados de diversas estirpes, y que insistan en esta clase de ejercicios léxicos hasta que conozcan bien el cuadro de los principales sufijos de la lengua. Importa, digo, que insistan en esta clase de ejercicios, pero no haciendo de ellos objeto de lecciones especiales, sino, como siempre, aprovechando las ocasiones propicias que deparen la conversación, la lectura y la escritura. Creo inútil repetir los motivos que abonan este modo de proceder, tantas veces expuestos en otros capítulos, ni añadir que las ocasiones sobrarán, y que todo el trabajo del que dirige la enseñanza del idioma consiste en elegir las más á propósito. Palabras, v. gr., como *estancia*, *estado*, *estación* y *estable*, serán ejemplos sencillos y útiles para que los niños vean cómo de la misma raiz que oyen á todas horas en un verbo—el verbo *estar*—se forman á la vez nombres y adjetivos, por el simple cambio de las partículas afijas. Y cuando se les ha llamado una vez la atención sobre esas partículas, es bien fácil conseguir que las reconozcan en otras palabras—como *importancia*, *cuidado*, *satisfacción*, *amable*—á medida que se presenten en la conversación ó la lectura. Por lo mismo que los afijos se repiten de continuo con las raíces más diversas, *suenan* mucho al oído—que es tanto como decir que ya se imponen ellos al recuerdo.—Cosa de juego

es para un niño, dada una palabra en que entre un afijo muy usual, buscar otras en que se repita: es buscar consonantes. ¿La voz es *comedor*? Pues ya sabemos que encontrará en su memoria un arsenal de palabras que *le suenan* del mismo modo, como *bebedor*, *corredor*, *tejedor*, *labrador*, *parador*, etc., etc. Y no hay que decir que, cuando lea versos de rima perfecta, no tiene que molestarse él en buscar esas coincidencias de afijos, puesto que son la base capital de las consonancias.

Así, su tarea en este punto se reduce á fijarse en una cosa que conoce, pero de que no hace aprecio ordinariamente, como son las terminaciones de los vocablos; y á fijarse con la bastante detención para obervar que son elementos distintos de los temas radicales.

En cuanto á la significación de estos factores de las palabras, aunque hoy no pueda precisarse etimológicamente la de muchos, sin embargo, conocemos lo bastante por experiencia el papel que desempeñan los principales en la formación de las voces, para poder suministrar á un niño indicaciones utilísimas. Todos sabemos, por ejemplo, el valor particular de afijos nominales como *or* y *ción*, ó adjetivos como *ico* y *ble;* y cualquier diccionario etimológico ayuda á fijar de una manera aproximada el sentido de los más corrientes. Pues esto que sabemos los hombres merced á alguna reflexión sobre el uso de la lengua, pueden aprenderlo los niños, ya que se trata de un simple conocimiento de hechos, y de hechos bien asequibles.

Notemos ahora que, entre los elementos derivativos del idioma, se comprenden, no sólo los que sirven para formar distintas clases de palabras de una misma raíz—nombres, adjetivos y verbos—sino los que sirven para indicar los accidentes de esas mis-

mas palabras; y, por tanto, que conocer los unos y los otros es conocer á la vez la gramática de la lengua. Si además se acostumbran los alumnos á distinguir bien esos elementos de los radicales con que suelen confundirse, no sólo conocerán la gramática, sino con una sencillez que no es posible, cuando falta este análisis. Sirva de ejemplo lo que se simplifica el conocimiento de la conjugación cuando no se engloba con las terminaciones personales, comunes á todos los verbos, la última vocal del radical, que es la que da origen á esa trinidad aparente de conjugaciones—fuente de tanta confusión para los niños—y la que, transformándose, engendra también á veces las diferencias de modo.

Otra ventaja. Conocer los elementos derivativos del idioma es simplificar, asimismo, extraordinariamente el conocimiento de la ortografía léxica ó de voces. Y se explica: todo nuestro caudal de vocablos se debe á la combinación de unos cuantos centenares de raíces con algunos afijos y prefijos; de modo que, si se sabe aislar los principales de éstos, todas las dudas que puede suscitar la ortografía de las palabras en que aparezcan se referirán exclusivamente á sus raíces, porque la de las partículas prepositivas y pospositivas estará dominada de antemano. Así, sabiendo reconocer el afijo *bilidad* en toda voz á que acompañe, es obvio que esa parte de la voz se escribirá sin vacilaciones como es debido, porque se habrá escrito ya innumerables veces (y será inútil advertir—digámoslo de pasada—que la ortografía de *movilidad* es una excepción, puesto que en este caso no existe semejante afijo, sino otro más simple, y la *v* pertenece al radical del vocablo).

Valgan estas indicaciones como confirmación del interés que encierra el análisis etimológico para los fines de la enseñanza del idioma.

Excusado es decir que en este análisis ha de entrar por mucho el de las derivaciones del sentido de las palabras: cuestión de tanta más trascendencia cuanto que el número de signos orales de un idioma no ha de contarse precisamente por el de sus vocablos, sino en rigor por el de las distintas significaciones que envuelven, ya que cada uno, tomado en sus diversas acepciones, viene á equivaler á otros tantos signos. Ahora, si el conocimiento de las palabras, haciendo abstracción de las relaciones de parentesco que las unen, es ya de suyo tarea ímproba que requiere una larga y laboriosa experiencia, calcúlese hasta qué punto aumentan el trabajo y la dificultad, si el tesoro de voces de un idioma se multiplica por el factor que ahora consideramos. Pero, así como atendiendo á esos vínculos de parentesco de las palabras, y distribuyéndolas por linajes y familias, conseguimos simplicar extraordinariamente su estudio, de igual manera puede facilitarse el conocimiento de sus varias significaciones habituándose á descubrir las afinidades entre ellas existentes. Claro es que dentro de la Escuela no cabe realizar este fin, pero sí, como en todos, dejar abierto y allanado el camino que conduce á su realización.

M. Breal, en una conferencia sobre la enseñanza del francés en las escuelas (1), decía á este prosósito: «Las palabras de una lengua son como los artículos de un catálogo. No dan más que los títulos; es preciso saber lo que hay detrás de las palabras. Pero por las palabras es por donde empezamos á comprender lo que se contiene en la inteligencia de una nación.»

---

(1) Forma parte de *Las conferencias pedagógicas explicadas á los maestros que visitaron la Exposición Universal de Paris de* 1878, y coleccionados en un volumen que vió la luz en el mismo año.

»Tendríamos una noción inexacta de la riqueza de este tesoro, si creyésemos que un vocablo no corresponde más que á una cosa. Sabéis, en efecto, que un vocablo tiene á veces cinco ó seis sentidos diferentes. Tomad, por ejemplo, términos muy familiares, como la palabra *orden:* el orden que reina en una asamblea; el orden entendido como regularidad de la vida; la orden que un oficial da á un soldado; las órdenes religiosas; el orden arquitectónico; las órdenes del Estado; el orden en Historia natural, etcétera.»

»También es preciso enseñar que ciertas expresiones son metafóricas. No hablo de las métaforas usadas por los poetas, tan notorias que al primer golpe de vista se comprenden. No; hablo de esas metáforas latentes del lenguaje, á las cuales estamos habituados de tal modo que las consideramos á primera vista como palabras propias... Cuando se dice, por ejemplo, que entre dos amigos se ha interpuesto una *nube,* hay aquí una metáfora tomada del estado del cielo.—«Las penas han *marchitado* su belleza»; aquí se desvía de su sentido primitivo el epítelo *marchitado,* que se aplicaba desde luego á las plantas. Cuando decís que un hombre ha tomado bien sus medidas, lo comparáis á un obrero que se ha servido del metro y del compás. Las palabras más sencillas son frecuentemente metáforas.»

Lo son sin duda muchas más de las que nos permite descubrir nuestro actual conocimiento de las lenguas, porque la metáfora no es un simple recurso literario, sino un recurso esencial para el desarrollo del lenguaje. ¿Cómo hubiera podido adaptarse, si no, ningún vocabulario primitivo á los progresos incesantes que ha realizado el pensamiento de los pueblos?

Pero, sin insistir en este punto, y generalizando

la cuestión, el hecho es que las voces poseen una multitud de acepciones derivadas, que, *supuestas las primitivas*, se explican satisfactoriamente por la relación que guardan con ellas. Siendo esto así, habituar á los niños á razonar esas derivaciones es señalarles el único dominio en que al uso de las palabras puede presidir alguna norma más que la servil imitación de los primeros años, el único que puede someterse á un cultivo reflexivo. He aquí la trascendencia última del análisis etimológico.

XV.

Conclusión, y ampliaciones sobre el arte de escribir.

El análisis etimológico de las voces, junto con el fonético de que se ha hecho mención en varios capítulos, inician á los alumnos en la *lexicología* del idioma, ó sea en el conocimiento de la estructura y formación de su material expresivo; y el análisis gramatical les permite darse cuenta del modo como se organizan esos materiales en las expresiones de la lengua patria.

He ahí los dos aspectos que se distinguen en el estudio de todo idioma, y á los cuales sirve de base el análisis general de la expresión en correspondencia con el del pensamiento—el análisis lógico—que determina las exigencias que satisfacen en el comercio oral las palabras y sus combinaciones.

Así, ese sistema de conocimientos, desenvuelto en unión inseparable con la práctica de la conversación, de la escritura y la lectura, y puesto constantemente á su servicio, sintetiza el plan de la enseñanza lingüística.

Dicho, pues, lo más sustancial que encierra, completemos con algunas observaciones lo referente á aquella parte práctica, cuyo desarrollo quedó pendiente en el capítulo undécimo, para dar lugar á la

exposición teórica desenvuelta en los tres anteriores.

Primera observación. A propósito de los libros de lectura, me he limitado á discutir los que deben poseer y manejar todos los alumnos para los fines propios de esta clase: para ensayarse en el arte de la interpretación de la lengua escrita. Pero es claro que el maestro puede llevar á la escuela otros distintos para leer de vez en cuando algunos pasajes con fines diversos, sobre todo con el de dar alguna idea á sus discípulos de los géneros principales de obras que se han escrito en el mundo. Nada se opone, en efecto, cuando el ejercicio esté ya dominado, á leer tal día un trozo bien elegido de un poema épico; tal otro, una composición lírica; más adelante, algunas escenas de un drama, una página de historia, un artículo de costumbres, etc., etc. Ni se opone nada tampoco á hacerles notar las diferencias características que separan á esas clases de obras, y citarles los títulos de las que se estiman maestras en su género (puesto que son contadas), á la vez que los nombres de sus autores y la época á que pertenecen. Pues, si á esto se une una noticia sumarísima de los argumentos de esas obras maestras, habrán adquirido, con ocasión de la clase de lectura, una cultura literaria, tan vaga y microscópica naturalmente, como la que puede suministrarles en todo la escuela, pero lo bastante, al fin, para que el programa escolar no quede mutilado en esta parte, como queda hoy el sancionado oficialmente, sin razón ni justificación ninguna.

Segunda observación. En el capítulo consagrado á redacciones, he hablado exclusivamente de los principios de ese trabajo, indicando que, para evitar dificultades en el tránsito de la lengua viva á su escritura, debía dejarse á los alumnos al comienzo expresar por escrito las mismas cosas que acostumbraban á decir oralmente y del mismo modo. Podría

creerse entonces que ese ejercicio de redacción no añade nada al de expresión oral; que, mientras á él se limiten, los niños no hacen ninguna cosa nueva sobre lo que ya sabían. Pero sería infundada la creencia.

Por el pronto, cuando tratan de escribir las mismas cosas que han dicho en otras ocasiones sobre un tema dado, se encuentran sin mil estímulos de que dispusieron al hablar, y cuya falta tienen que suplir por un esfuerzo de reflexión, que aumenta su dominio sobre el pensamiento y el lenguaje. El que habla, en efecto, á no ser que pronuncie un discurso enteramente preparado, no lo hace nunca sino por excitaciones del instante que le van sugiriendo las ideas que expresa. Pueden provenir estas excitaciones, ya de la presencia real de los objetos á que las ideas se refieren (como cuando, á la vista de un espectáculo, formulamos nuestra impresión ú opinión sobre él), ya de un vivo recuerdo momentáneo (como cuando hacemos una pregunta ó damos una noticia de repente), ya de las observaciones que oímos en una conversación, que despiertan las nuestras personales ó proyectan luces inesperadas sobre nuestro pensamiento..... Importa poco, en último resultado, de dónde provienen las excitaciones; el hecho es que no todos esos estímulos de la locución espontánea están á nuestra disposición, cuando se nos ocurre escribir, sino que entonces nos encontramos á solas generalmente con nuestros recuerdos, y obligados á reconstruir, con su única ayuda, un discurso lógico-verbal.

Pero es evidente que no son éstas las únicas dificultades con que lucha el que escribe, y las únicas que deben habituarse á vencer los niños, sino que á ellas se juntan las anejas á toda obra en que predomina la reflexión sobre la producción espontánea.

Ni el que medita sus pensamientos antes de estamparlos en el papel se satisface con expresarlos á la ventura, como buenamente le hubieran ocurrido en el calor de una conversación, ni el que lee reduce sus exigencias á idénticos límites que el que oye, por lo mismo que dispone también de mayor espacio para reflexionar. De donde se deduce que, aunque el hecho de acostumbrarse á escribir de la propia manera que se habla es un progreso evidente para el que no sabe expresarse por ese medio de ningún modo, no es tal el objeto último y característico del arte del escritor, sino la expresión reflexiva del pensamiento.

Los niños pueden ensayarse en semejante trabajo, como en todos, si el que los dirige acierta á ponerlos en camino—ponerlos en el camino nada más, porque seguirlo es cosa suya, y en eso está el aprendizaje.—Nadie ha comprendido, que yo sepa, toda la trascendencia de este ensayo como el conde de Tolstoi, que lo ha acometido resueltamente, y con una felicidad propia de la intuición de escritor tan insigne, en su escuela de Yasnaia Poliana (1).

---

(1) El gran señor y el gran escritor, que nuestro público conoce por sus novelas, es á la vez el gran bienhechor de los aldeanos de su dominio. La Escuela de Yasnaia Poliana (que así se nombra el dominio), es fundación suya, y da enseñanza gratuita á cuarenta niños de ambos sexos pertenecientes á las familias de los aldeanos que quieran utilizar ese beneficio de su señor. Él mismo es uno de los maestros á la par que el director de la escuela—caso extraordinario y punto menos que inexplicable para ese añejo criterio que mira el magisterio de la infancia como una función subalterna, á todos accesible é impropia de los más altos.

La crítica superficial ha motejado la pedagogía de esa escuela de pedagogía nihilista. Confieso que sería de mi gusto, si no de mi competencia, discutir en qué sentido puede aplicarse el mote (no cabe llamarlo de otra suerte) á los principios que profesa el conde León Tolstoi en materias de educación. Pero, como no es posible entrar

Lo que él ha hecho parecerá á muchos. y probablemente lo es, una cosa excepcional que no pueden intentar todos *en el mismo grado,* sin las dotes del eximio novelista, á saber: que los niños de un temperamento artístico llegasen á componer novelitas cortas de un valor imponderable.

Cierto día entró en la escuela proponiendo á sus discípulos escribirle algo sobre un proverbio que les citó. Los niños lo miraron asombrados, y sonrieron ante aquella proposición tan extraña. ¡Escribir sobre un proverbio! ¿Y qué era eso? ¿Por qué no lo hacía el profesor, si tan fácil le parecía? El conde puso manos á la obra, y trazó la primera página de una novela, tomando por tema un proverbio ruso que ex-

---

aquí en el fondo de su obra, me limitaré á consignar que toda persona desprevenida que la estudie seriamente, se explicará muy bien las singularidades, las extravagancias y la anarquía que muchos sin duda creerán ver en ella. ¡Está animada de un espíritu tan amplio y tan profundo, y es tan mezquino y estrecho nuestro punto de vista secular para mirarla!..... Se presiente que el soplo de ese espíritu aniquilaría los cimientos, al parecer inconmovibles, de nuestras vetustas instituciones docentes. ¿Quién no clama aterrado *¡Nihilismo!* He ahí toda la cuestión.

Dos obras pedagógicas hay del conde de Tolstoi traducidas al francés. Son al menos las únicas de cuya versión tengo yo noticia.

Una se titula *La Escuela de Yasnaia Poliana,* y contiene los tres estudios siguientes:

1.° Reseña general y carácter de la escuela.—Lectura mecánica y progresiva.—Gramática y estilo.

2.° Historia Sagrada.—Historia rusa.—Geografía.

3.° El dibujo y el canto.

Yo deploro no haber conocido esta obra hasta después de terminada, y ya en pruebas, la que hoy doy á luz.

La segunda, titulada *Para los niños* (de los mismos traductores), es un libro de lecturas infantiles, al cual va unido el magistral é inestimable trabajo sobre el arte de escribir á que se refieren las citas del texto. El trabajo lleva al frente este significativo epígrafe: *¿Es de nosotros de quienes han de aprender á escribir los niños de los aldeanos, ó somos nosotros los que debemos ir á su escuela?*

plicó previamente. El comienzo del trabajo no gustó á nadie. Entonces el conde explicó á sus discípulos el plan que pensaba desenvolver; y ellos, siguiendo ávidamente la marcha del relato. empezaron á hacer observaciones. Cada uno tenía algo que decir sobre el carácter de tal personaje. sobre la conducta de tal otro, sobre la oportunidad ó impertinencia de tal episodio, sobre la manera. en fin, como debían marchar las cosas á su entender. Todos daban muestras visibles de interesarse en ese génesis de la composición, y se absorbían gradualmente colaborando en él.—«¡Ea! ¿A quien lo haga mejor?—exclamó el conde. proponiendo escribir á todos.—Yo me cuento como uno de vosotros».—¡Magnífico! No podían pedir más, porque no hay cosa que agrade y estimule tanto á los niños como tener á los mayores por partícipes, así de sus trabajos como de sus juegos.

Con las ideas sugeridas por el conde de Tolstoi, que les servían de hilos conductores, y las que á ellos se les iban ocurriendo buenamente, se pusieron á escribir. ¡Y con qué animación, con qué entusiasmo! El maestro se veía obligado á recomendar á algunos calma para pensar bien lo que decían; pero alguno de los más identificados con la obra, y de dotes de imaginación más excepcionales. se impacientaba por aquellas exhortaciones, é invitaba bonitamente al maestro á que no descuidase él su tarea.—«¿Has escrito tú? ¿Has escrito tú?»—le decía, familiarizándose, en el colmo de la excitación, con el conde, y sin apercibirse siquiera de que tuteaba al maestro y gran señor.

Ese alumno y otro compañero—los más interesados en el trabajo—se quedaron con el conde después de marchar todos. Trabajaron desde las siete hasta las once, sin sentir el hambre ni la fatiga; y todavía se enfadaron cuando el profesor se detuvo. En-

tonces se pusieron á escribir ellos solos alternativamente.

Al siguiente día reanudaron el trabajo el conde y los mismos dos discípulos, mientras el resto de los alumnos, menos interesados en esa obra, y con menos disposiciones para intervenir en ella, se ocupaban en tareas distintas; pero, al tercer día, conociendo ya el tono y el tenor de la novela, se asociaron á los principales autores, é inspiraron más de una observación exacta.

El conde tuvo que ausentarse, cuando aún no estaba concluído el trabajo, y dejó las tres hojas que iban escritas en el cuarto del maestro. El maestro se fué á cenar, sin advertir que no se tocase á los papeles que quedaban encima de la mesa, y el manuscrito famoso fué transformado en espanta-moscas, y más tarde devorado por el fuego. ¡Qué desesperación la del escritor, cuando supo el trágico fin de aquella creación colectiva, fruto de tantos afanes! Los dos colaboradores infantiles, viendo su tristeza, le propusieron volverlo á escribir.—«¿Solos?»—les respondió.—«Nos acostaremos aquí»—dijeron los niños. En efecto, hacia las nueve de la noche se presentaron en su habitación y se encerraron en el despacho. A la media noche habían concluído una variante del mismo relato.

Las novelitas escritas por esas manos infantiles han visto la luz. ¡Lástima que no poseamos su traducción! Serían lecturas excelentes para nuestras escuelas.

He contado muy por cima la historia de una; pero hay que leer todo el relato del autor—relato animadísimo, palpitante de vida y matizado de observaciones originales, delicadas y profundas, como de un espíritu excelso—para comprender bien toda la importancia del problema abordado por el conde de

Tolstoi y la penetración rarísima con que ha vislumbrado el camino de su solución.

Porque es una solución. ¿Quién lo duda? Lo verá cualquiera que mire al fondo de este ensayo, sin dejarse desorientar y arredrar por las circunstancias excepcionales de que lo han revestido el genio del escritor y el de los niños que descuellan como protagonistas de esa hazaña escolar.

No todos los alumnos de una escuela han de tener, en efecto, dotes inventivas hasta el punto de poder componer obras de imaginación, ni el maestro mismo ha de ser un escritor á la vez que un pedagogo; pero tampoco se trata de que los niños escriban novelas precisamente, ni menos de que las escriban todos ellos. Se trata de que aprendan á desenvolver reflexivamente un tema dado, sea de la índole que quiera, del mismo modo que en otra ocasión se ha reconocido la necesidad inversa de que se ensayen en el arte de resumir un tema desenvuelto. Y para conseguirlo, lejos de prefijarles el asunto, hay que dejarles la libertad de la elección; porque, si un hombre, aunque sea un genio, no puede escribir nada que valga la pena sobre materias que no le interesen y de que no se posesione, no hay que esperar que los niños sean más felices, y puedan hacer composiciones propias sobre el primer pie forzado que nosotros les demos. Es una exigencia que ha señalado con toda claridad el conde de Tolstoi, al decir que la primera condición para enseñar á escribir á los niños es la elección de los asuntos, y no tanto la elección como la variedad. Buscar y proponer diversidad de temas interesantes, he aquí el arte del maestro, y el primer auxilio que puede prestar á sus discípulos en esta enseñanza.

Pero ¿de dónde—se dirá—ha de sacar el maestro tal variedad de asuntos? ¿Va á inventarlos él, como

el conde de Tolstoi? No creo que es necesario. Con que elija entre los más llamativos que conozca por sus lecturas, basta y sobra. Lo más difícil, pero lo más adecuado para niños, y también lo más útil por el ancho margen que deja á la composición original, son precisamente las obras en que ha hecho el ensayo el escritor ruso: las obras de imaginación. Pues, aun tratándose de ellas, ¿qué se opone á que el maestro trace á sus discípulos las líneas generales del argumento de un cuento, de una novela corta, de cualquier relato sencillo é interesante que haya leido y que estime á propósito para la clase de composición?

Acertado el asunto, está andada la mitad del camino. Si los niños se posesionan de él—y repito esta condición, porque en otro caso, falta la base esencial del ejercicio—pronto surgirán, ya en unos, ya en otros, ideas que definan el argumento bosquejado, rasgos que caractericen más ó menos felizmente á los personajes, hechos que llenen los contornos de la acción, episodios que la enriquezcan, elementos, en fin, que desenvuelvan y completen las líneas indecisas del plan propuesto por el maestro. Todos podrán ayudarse, discutiendo hasta qué punto estiman más ó menos adecuadas las ideas que ocurran á cada uno, la forma en que intentan desarrollarlas, el lugar en que piensan incluirlas, y cuanto afecte en suma á la marcha y estructura de la composición; y no hay que añadir que el maestro á su vez podrá ayudarlos en estas discusiones, é inspirarles algún pensamiento, siempre que lo crea preciso para impedir que la tarea se interrumpa y el interés decaiga. Cada alumno aprovechará ó desechará para su trabajo las indicaciones discutidas, á más de lo que á él le ocurra; y todo ello lo expondrá á su modo y con palabras y frases suyas, con su lenguaje peculiar.

¿Será poco, si, habiéndoles dado, v. gr., los elementos de un cuento, construyen ellos el cuento libremente en cuatro ó cinco días?

No insistiré, por mi parte. Prefiero terminar transcribiendo los dos párrafos siguientes en que el conde de Tolstoi resume su manera de proceder:

«Como la dificultad de la composición—dice—no reside en la extensión, ni en el tenor, ni en el estilo, es menester que la explicación del tema gire, no sobre la extensión, el tenor ni el estilo, sino sobre la trama, cuyos elementos son estos: 1.° Entre las diferentes ideas que se presenta á los niños enteramente formadas, elegir una; 2.° escoger las palabras para traducirla; 3.° encontrarle su puesto; 4.° acordarse de lo que se escribe, no repetirse, no omitir nada, y enlazar lo siguiente con lo precedente; 5.° y último: reflexionar y escribir en el mismo momento, toda vez que lo uno no impide lo otro.»

«A este efecto, he aquí como yo procedía. Empezaba por reservarme algunas partes del trabajo, y después me descargaba de él gradualmente sobre los niños. Por el pronto elegía yo mismo algunas ideas que les ofrecía enteramente formadas—las que me parecían mejores—y les indicaba su lugar; luego, leyendo lo que habían escrito, los ponía en guardia contra las repeticiones; yo escribía también, dejándoles el cuidado de elegir las palabras más adecuadas para traducir el pensamiento. Después les abandonaba la elección de las ideas mismas, reservándome volver á leer. Finalmente, se encargaban de escribir completamente solos, como en la composición de *La vida de la mujer de un soldado* (una de las novelitas infantiles).»

Tal es en sustancia el problema de la escritura, según lo ha comprendido una gran autoridad, y tal es la meta suprema á que puede elevarse el pensa-

miento en el arte de la expresión. Hagámosla entrever á los niños: será el mejor testimonio del éxito de su educación intelectual, y del fruto recogido en la enseñanza del idioma.

Y aquí terminaría yo de buen grado estas páginas. ¿Qué mejor remate que la indicación, aunque indicación sea no más, de ese problema, tan lleno de trascendencia y de interés? Pero no es posible cerrar los capítulos escritos sin decir dos palabras sobre un punto á que he aludido varias veces, sin abordarlo nunca. Quiero hablar del libro de texto y de las lecciones de memoria; y no me tenga en cuenta el que leyere, si lo he puesto en comunión por breves instantes con un alto espíritu, para arrancarlo ahora bruscamente á la magia de su poder, y hundirlo de una manera despiadada en los abismos de la vulgaridad. ¿Es culpa mía? ¿Es culpa suya? ¿No es la vulgaridad un contagio que nos envuelve, y nos invade y nos sofoca á todos, y á cuyas asechanzas ¡míseros de nosotros! tan difícil nos es—pero ¡qué soberanamente difícil!—sustraernos?

Digo, pues, que me refería al libro de texto y á las lecciones de memoria, porque en la primera educación lo uno implica lo otro. No creo al menos, aun dando de barato que todavía queda algún candor entre los hombres, que lo haya en proporciones bastante exorbitantes para suponer que una criatura puede hacer otra cosa con un texto que guardar sus letras más ó menos escrupulosamente en los consabidos «archivos de su memoria.» Sobre esto tirios y troyanos saben á qué atenerse, y el punto no merece los honores de la discusión.

Pero, si es así, notemos un instante que la memoria no es un medio originario de conocer, sino sólo de conservar y fijar lo ya conocido; que se aplica, en consecuencia, á los conocimientos que poseemos.

y *después*, por consiguiente, de poseerlos, pero nunca *antes*: inversion en que incurrimos, sin embargo, al poner un libro en manos de la infancia para que aprenda *por él* lo que no sabe.

Preciso es tener en cuenta que el libro no es para el niño lo que para nosotros la obra que nos ayuda á ampliar nuestro saber sobre una materia dada, sino más bien como las *notas* que tomamos ó los *extractos* que hacemos después de su lectura para *resumir* y *organizar* las ideas recogidas. Y no es lo primero, porque el hombre culto, aparte el desarrollo y la disciplina incomparablemente superiores de su pensamiento, atesora un sistema de ideas, que la lectura despierta y remueve, confirma y aclara, ó modifica y rectifica: y que, aun tratándose de asuntos nuevos para él, le dan al menos puntos de vista generales para dominarlos y entenderlos.

El niño no se encuentra en ese caso: no tiene formadas esas ideas generales y directoras de la labor intelectual; tiene que formarlas; y el camino derecho para ese fin no son ciertamente las fórmulas abstractas de los libros, sino la atención directa á los hechos y las cosas. Nótese bien. Las ideas contenidas en los más sencillos manuales son fruto de una lenta elaboración del pensamiento, y pretender que un niño las penetre por su mera enunciación escrita, prescindiendo en absoluto de aquella elaboración, es exigir sin duda alguna mucho más de lo que racionalmente puede pedirse. Porque no ha de objetarse que la atmósfera intelectual que respira es más despejada, y que la luz de las ideas llega, por tanto, más pura y directamente á su inteligencia que en otras edades. Eso sólo significa que su razón puede hoy ver con menos trabajo que en pasados tiempos, pero no sin ninguno; que tal elaboración de las ideas se puede hacer con mayor facilidad, pero no dejar de

hacerse; que pueden seguirse caminos más llanos y expeditos, pero no saltar por todos. Aun los hombres más formados necesitan volver mil veces la vista de las páginas del libro á la realidad, cuando intentan orientarse en cualquier esfera de indagaciones. ¡Cómo ha de prescindirse entonces de esa fuente viva del saber en los comienzos mismos de la educación para sustituirla por un guía tan inseguro, tan incompetente y tan impenetrable para un niño como un resumen doctrinal!

Mas si la infancia no ha de usar ningún texto para aprender por él lo que no sepa, porque eso es un imposible lógico; si el manual no ha de servirle sino para fijar y conservar enlazadamente en su memoria los resultados de la enseñanza, para eso huelgan los manuales escritos por los hombres; hay cosa incomparablemente superior, y son los resúmenes escritos por los mismos alumnos, y revisados por el maestro. No habrá en ellos pensamiento ni palabra que el niño no entienda, puesto que él es quien piensa y habla en tal trabajo; y luego ¡qué diferencia de repasar un libro hecho por otros á *hacerlo* él y consultar después su propia obra! Es una aplicación del arte general de resumir, en que ha debido ejercitarse, y de la clase de escritura. ¿Habrá quien la rechace para los fines de la enseñanza primaria? Y, en fin, ¿qué mejor preparación para *estudiar* libros en su día—aparte el hábito de analizar los de lectura,—qué mejor preparación para estudiarlos, digo, que ensayarse en hacerlos?

He ahí la última etapa de su trabajo, y he aquí el fin del que yo me había impuesto.

Si ahora se me preguntase: ¿y qué fruto en resumen sacarán los niños de una enseñanza inspirada en los principios que anteceden? ¿Qué llegarían á aprender en suma? Yo contestaría sin vacilaciones,

fundándome en la experiencia: bastante más que lo que sabe hoy un bachiller en artes; pero... bastante menos de lo que necesita saber un hombre culto. Y eso no será ya culpa del maestro, sino del alto pensamiento legislador que declara conclusa la enseñanza del idioma al traspasar los umbrales de la escuela, según la idea peregrina de que tal estudio es cosa propia de niños exclusivamente, y quizá bajo la hipótesis de que los diez ó doce años marcan el momento crítico en que brotan los Cervantes.

FIN.

ÍNDICE.

	Páginas
Dedicatoria	5
I.—Algunos hechos y un principio por vía de introducción	7
II.—La conversación familiar	16
III.—Trabajo mental del niño para asimilarse el idioma	28
IV.—El primer análisis del lenguaje	42
V.—Iniciación en la lengua escrita	52
VI.—Desarrollo del análisis fonético y de la escritura de palabras	65
VII.—La notación oral y la notación escrita	77
VIII.—Las primeras redacciones	94
IX.—Interpretación de la escritura ajena: la lectura	101
X.—Los libros de lectura	110
XI.—El ejercicio de lectura.—Transición al análisis lógico	127
XII.—Análisis general de la expresión.—La palabra, la oración y el período	144
XIII.—La gramática	161
XIV.—El análisis etimológico	200
XV.—Conclusión, y ampliaciones sobre el arte de escribir	212

UNIVERSITY OF MICHIGAN
3 9015 06298 3013